

EDUCAÇÃO INFANTIL

EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL

dilemas e perspectivas

Vania Carvalho de Araújo (Org.)
Manuel Jacinto Sarmento
Lúcia Velloso Maurício
Edson Maciel Peixoto
Terezinha Maria Schuchter
Lígia Leão de Aquino

 **EDUFES**

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

EDUCAÇÃO INFANTIL

EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL

dilemas e perspectivas

Vania Carvalho de Araújo (Org.)

Manuel Jacinto Sarmento

Lúcia Velloso Maurício

Edson Maciel Peixoto

Terezinha Maria Schuchter

Ligia Leão de Aquino

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

 **EDUFES**
EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Vitória, 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

EDUFES - Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)
Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus de Goiabeiras
CEP 29075-910 - Vitória - Espírito Santo - Brasil
Tel.: +55 (27) 4009-7852 - E-mail: edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor | Reinaldo Centoducatte
Vice-Reitora | Ethel Leonor Noia Maciel
Superintendente de Cultura e Comunicação | Ruth de Cássia dos Reis
Secretário de Cultura | Rogério Borges de Oliveira
Coordenador da Edufes | Washington Romão dos Santos

Conselho Editorial | Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça,
Giancarlo Guizzardi, Gilvan Ventura da Silva, Giovanni de Oliveira Garcia,
Glícia Vieira dos Santos, José Armínio Ferreira, Julio César Bentivoglio,
Luís Fernando Tavares de Menezes, Maria Helena Costa Amorim,
Rogério Borges de Oliveira, Ruth de Cássia dos Reis, Sandra Soares Della Fonte.

Secretário do Conselho Editorial | Douglas Salomão

Comitê Científico de Letras | Antônio Pires, Evando Nascimento, Flávio Carneiro,
Goandira Camargo, Jaime Ginzburg, Luiz Carlos Simon, Marcelo Paiva de Souza,
Márcio Seligmann-Silva, Marcus Vinícius de Freitas, Marília Rothier Cardoso,
Paulo Roberto Sodrê, Rosani Umbach.

Revisão de Texto | Alina Bonella
Projeto gráfico, Diagramação e Capa | Anaise Perrone e Gabriel Perrone
Revisão Final | Os autores

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

E24 Educação infantil em jornada de tempo integral : dilemas e perspectivas /
Vania Carvalho de Araújo (org.) ; Manuel Jacinto Sarmiento ... [et al.].
- [Brasília, DF] : Ministério da Educação ; Vitória : EDUFES, 2015.
186 p. : il. ; 23 cm
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7772-272-3
1. Educação de crianças. 2. Ensino fundamental – Brasil. 3. Escolas
de tempo integral. I. Araújo, Vânia Carvalho de. II. Sarmiento, Manuel.

CDU: 37-053.2

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (Manoel de Barros).



Apresentação

A educação básica em jornada de tempo integral tem sido adotada como política em diferentes momentos e lugares deste país, geralmente na etapa do ensino fundamental. Ao lado dessas experiências, a educação das crianças de zero a seis anos tem em sua tradição a oferta em jornada de tempo integral em grande parte das instituições. Por trás dessa tradição, existem fatores de naturezas diversas e provavelmente complementares, como os socioeconômicos e os políticos. E os aspectos educacionais, como se apresentam nessas experiências? Como se articulam com os demais condicionantes? A oferta da educação infantil em jornada de tempo integral está fundamentada em uma proposta de educação integral? Que implicações a frequência da criança em jornada de tempo integral traz para as práticas pedagógicas? E para a organização e administração escolar?

Perguntas como essas, de grande relevo para as políticas de educação infantil, ainda não foram respondidas com profundidade, o que justifica empreender esforços de pesquisa para fazê-lo. Também é relevante conhecer os efeitos ou consequências desse atendimento na vida das

crianças e de suas famílias. Compreender os significados atribuídos pelas crianças, famílias, professores, gestores escolares e Secretarias de Educação à experiência da creche e pré-escola em jornada de tempo integral e identificar as relações que se estabelecem entre a educação infantil em tempo integral, o espaço doméstico e o mercado de trabalho são outros importantes desafios.

Com o propósito de responder a essas e outras questões sobre a educação infantil em tempo integral, foi estabelecido um Plano de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e a Universidade Federal do Espírito Santo para desenvolver o projeto *Educação em Tempo Integral na Educação Infantil: um estudo das concepções e práticas no Estado do Espírito Santo*.

A pesquisa é mais um exemplo bem-sucedido da atuação em parceria entre uma Universidade Federal (Ufes), a SEB e as Secretarias Municipais de Educação com vista à qualidade da educação infantil. As faculdades de educação públicas, como instituições fundadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, cumprem papel fundamental na construção da qualidade da educação básica, formando profissionais que atuarão (ou já atuam) nos sistemas de ensino, desenvolvendo estudos e pesquisas que contribuem para o avanço da área e colocando à disposição da comunidade os conhecimentos teóricos e práticos construídos. A atuação do Centro de Educação da Ufes neste projeto faz a articulação desses três pilares, tendo como campo de ação os municípios e as instituições de educação infantil, o que evidencia a legitimidade de tal iniciativa. O compartilhamento de saberes construídos na interação estabelecida entre os profissionais do Ministério da Educação, da Universidade, os dos Sistemas Municipais de Ensino e aqueles das instituições educacionais mostra o caráter formador dessa pesquisa e

certamente contribui para o alcance da qualidade educacional a que têm direito as crianças de até seis anos de idade.

A publicação dos artigos que compõem este livro constitui oportunidade para divulgar os conhecimentos e experiências adquiridos na execução do projeto e provocar o debate nacional em torno dos temas abordados. Espero que contribua para a atuação de muitos profissionais engajados na educação infantil. Boa leitura!

Rita Coelho

Coordenadora Geral de Educação Infantil

Sumário

- 13 Introdução
- 17 O “tempo integral” na educação infantil: uma análise
de suas concepções e práticas
Vania Carvalho de Araújo
- 57 Para uma agenda da educação da infância em tempo
integral assente nos direitos da criança
Manuel Jacinto Sarmiento
- 89 Educação integral e(m) tempo integral na educação
infantil: possibilidade de um olhar inovador
Lúcia Velloso Maurício
- 123 O tempo integral na educação infantil: financiamento, gestão
e projeto político-pedagógico em questão
Edson Maciel Peixoto
Terezinha Maria Schuchter
Vania Carvalho de Araújo
- 161 Educação infantil em tempo integral: infância, direitos
e políticas de educação infantil
Lígia Leão de Aquino



Introdução

Em meio às novas demandas em torno da educação infantil em jornada de tempo integral, fomos instigados a analisar as diferentes experiências implementadas nos municípios capixabas. A aposta por esse caminho inicial não apenas traduz o esforço de compreender as práticas e as concepções que emergem nos diferentes municípios, mas também o de introduzir um debate cujos enunciados se apresentam tímidos, e em alguns casos, até naturalizados, como se a permanência das crianças em creches e pré-escolas públicas, em contextos urbanos e rurais, representasse, por si só, uma “virtude pública” ou uma espécie de anteparo social dos processos de exclusão que afetam, sobretudo, as famílias e as crianças pequenas desprovidas de bem-estar social e cultural.

Nosso objetivo com este livro não é desprendermos de uma necessária consciência crítica acerca das mobilizações que têm se instaurado como uma possível resposta aos apelos sociais e econômicos circunscritos na sociedade brasileira na contemporaneidade e nem mesmo deixar de nos contrapor às formas indiscriminadas de utilizar as crian-

ças “como alvos primários da prevenção” (PROUT, 2010), mas colocar em questão a armadura institucional que se revela no interior da educação infantil como primeira etapa da educação básica e no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. Tais questões já expõem a complexidade de um tema que, embora tenha se constituído culturalmente como inevitável a contextos que demandam uma ação mais direta da ação pública, repõe na atualidade um cenário muitas vezes contrastante com as práticas culturais, sociais e pedagógicas ensinadas para o campo da educação infantil, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e documentos afins.

Se a via possível de enfrentamento desse debate não é a negação do legado de um passado cuja tematização da pobreza, do trabalho feminino e da desordem moral e social capitalizaram formas peculiares de institucionalização da infância desvalida, os desafios visíveis que se colocam no presente chamam a atenção pelos paradoxos que eles contêm, seja pelas evidências por onde a reivindicação e o reconhecimento dos direitos das crianças são formulados, seja pelas conquistas históricas que passaram a conferir à educação infantil uma institucionalidade descolada da filantropia pública ou privada. Tais questões nos permitem entrar no núcleo dos conflitos que se colocam com a expansão da educação infantil em jornada de tempo integral nas creches e nas pré-escolas. Se essa atual figuração pública da educação infantil nos coloca diante de representações distintas do modo de perceber os direitos e os não-direitos, o justo e o injusto na trama social e no campo da educação, possibilita-nos, também, uma problematização acerca das crianças e de suas famílias como interlocutores legítimos de uma experiência que se deseja pública e

comprometida com a educação infantil como espaço da infância, da cidadania ativa e de conhecimento.

Os artigos aqui apresentados sintetizam um pouco dessa inquietude a que todos nós fomos movidos com a realização do seminário nacional “Educação em tempo integral na educação infantil: um estudo das concepções e práticas no Estado do Espírito Santo”, em parceria com a Coordenação Geral de Educação Infantil. Encontro que nos possibilitou introduzir uma discussão carente de novas perspectivas de estudos e debates. Como o próprio título anunciava, era uma oportunidade sem precedentes de compartilhar com os municípios e representantes da sociedade civil organizadas reflexões e (in)certezas, dada a dimensão e a responsabilidade de discorrer sobre práticas e concepções que demandam responsabilidades e políticas públicas compartilhadas comprometidas com as crianças e sua infância, com a educação infantil como um direito sobretudo das crianças e como primeira etapa da educação básica.

Este livro é expressão de um caloroso encontro entre profissionais que trazem na sua própria história uma permanente inquietude intelectual e política acerca das crianças e de suas infâncias. Coube a mim o agradecimento a cada um deles pela interlocução e pela possibilidade de compartilhar a necessária afirmação da educação infantil como uma experiência compartilhada, como um compromisso, sobretudo, com a primeira infância. Um agradecimento especial à Coordenadora Geral da Educação Infantil, Rita Coelho, que, diante de tamanho desafio, consegue transcender o campo do impossível para o campo das responsabilidades públicas, e com ela uma saudosa referência à Fúlvia Rosenberg que, se não fosse a imprevisibilidade da vida meses após sua participação no seminário, continuaria conosco neste trabalho.

Mais do que certezas, eis o nosso esforço de não deixar à sombra algumas indagações e possibilidades da educação infantil em jornada de tempo integral.

Vania Carvalho de Araújo

O tempo integral na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas



Vania Carvalho de Araújo

O “tempo integral” na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas

Vania Carvalho de Araújo¹

Notas introdutórias

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de um estudo exploratório quanti-qualitativo realizado a partir do Termo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação/FNDE/SEB/COEDI e a Universidade Federal do Espírito Santo sobre as concepções e práticas da educação infantil em tempo integral no Estado do Espírito Santo.

Não obstante a peculiaridade socioespacial, as experiências identificadas nos diferentes municípios pesquisados, bem como as múltiplas evidências em torno das motivações da ampliação do tempo de permanência das crianças em creches e/ou pré-escolas públicas localizadas em contextos rurais e urbanos parecem aproximar universos de significação aparentemente distintos, pois tradutores de uma dinâmica política presente em diferentes regiões do Brasil.

¹ Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

Isso para iniciarmos uma discussão, embora as peculiaridades evidenciadas se articulem ao modo como a “despolitização” da educação infantil continua a reatualizar uma conotação assistencialista em suas práticas, ao mesmo tempo em que situa a ampliação da jornada escolar das crianças, sobretudo nas creches, como um arauto inscontável de políticas de proteção e provisão, mesmo quando afastadas das condições de bem-estar social mais amplas. A “despolitização”, de acordo com Innerarity (2006, p. 56), “[...] consiste em pensar a sociedade com uma série de grupos cujos interesses podem ser satisfeitos imediatamente e num estilo de governo que regula os seus direitos sem se preocupar muito em reformar o conjunto colectivo que os engloba”.

A ampliação do tempo de permanência das crianças nas instituições tem inaugurado cenários ora contrastantes ao reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, o que nos leva à identificação de um movimento desarticulado com as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil/MEC/COEDI (BRASIL, 2009a), ora como uma alternativa, ainda que controversa, aos problemas que afetam não só as crianças como sujeitos de direitos demandantes de políticas públicas articuladas mas também as novas condições das famílias na sociedade.

Se há nisso tudo um modo de perceber o tempo integral na educação infantil como uma via garantidora de acesso a determinados direitos, há também um descompasso entre a afirmação da qualidade da/na educação infantil com formas precarizadas de atendimento da jornada ampliada, produzindo, assim, alguns paradoxos no próprio reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica. É por isso mesmo que vale interrogar o aspecto mais desconcertante

dessa realidade, quando se atribui ao tempo integral na educação infantil um novo tipo de interlocução pública capaz de garantir e criar novos direitos, fazendo transitar, por vezes, práticas clientelistas e uma institucionalidade desconexa com as formas mais duradouras e sistêmicas de educação infantil com qualidade socialmente referenciada.

Embora grande parte dos efeitos da tradição da “educação assistencialista” (KUHLMANN JUNIOR, 1998) na educação infantil pareça ainda se perpetuar como um forte elemento de promoção da jornada ampliada nas creches e nas pré-escolas, a extensão desses efeitos tem feito sobressair um contundente argumento em torno do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, o que implica a introdução de novos critérios de relevância e pertinência das demandas na e para a educação infantil. Se tudo isso coloca em xeque a capacidade das políticas de educação infantil transitar em meio a interesses tão distintos, exige também uma reflexão acerca da crescente demanda por tempo integral nas instituições, desafiando, inclusive, a institucionalidade garantida com o atendimento em “tempo parcial”.

Impossível não rememorar um passado cujos efeitos no presente podem estar reatualizando práticas permanentemente identificadas com o assistencialismo e instituindo uma noção de bem público com o acesso e permanência das crianças em creches e pré-escolas em tempo integral como algo passível de exortação moral e jurídica dos direitos das crianças “mais necessitadas” e mais “vulneráveis”. Aqui é necessário problematizar essas questões, pois, num quadro onde os mais desfavorecidos se tornam alvos privilegiados do tempo integral, ao contrário de revelar-se como um potencial emancipatório, pode estar reforçando, conforme Aldaíza Sposati afirmou no final da década de 80, o “mérito da necessidade”, no qual os “direitos” das crianças se

transformam em uma espécie de ajuda por meio de critérios seletivos, destinados àqueles cujos méritos são reconhecidos e dignos da concessão do benefício da matrícula.

Nesse horizonte simbólico em que a ampliação da jornada de permanência das crianças nas creches e nas pré-escolas parece expor uma espécie de conforto social e uma significação positiva à dinâmica societária, continua a educação infantil mobilizada para assegurar os direitos das crianças, mas atenta em não se transformar em uma prerrogativa exclusiva na garantia desses direitos e nem mesmo uma espécie de anteparo a todas as mazelas sociais que afetam a vida das crianças.

Se a demanda pela oferta do tempo integral na educação infantil faz reacender um debate aparentemente ancorado no passado, o que vemos hoje é uma crescente inclusão desse tema na agenda pública com o agenciamento de iniciativas dos governos municipais, interpelações jurídicas sobre a garantia de direitos das crianças e demandas das famílias. Assim, a tênue experiência da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cujo desafio de sua universalização ainda está longe de se efetivar (não obstante os esforços consolidados nos últimos anos), vai sendo provocada a incorporar, no centro mesmo de suas questões, novas perspectivas de análise acerca da ampliação do tempo de permanência das crianças matriculadas em creches e pré-escolas, sem que isso implique abrir mão de um conjunto de garantias e direitos historicamente conquistados na sociedade brasileira.

Por fim, o que nos propomos com a apresentação dos resultados da pesquisa é uma necessária tematização da educação infantil como uma política pública de educação que, simultaneamente, procura ultrapassar as fronteiras do assistencialismo que tutela os segmentos mais pobres da sociedade por meio de políticas compensatórias. As-

sim, somos desafiados a acompanhar os novos marcos pedagógicos, sociais e culturais produzidos na contemporaneidade que acabam introduzindo outros tipos de interrogações sobre a realidade de vida das crianças na complexidade de sua existência social.

O anúncio do quão se fazem necessários estudos e pesquisas que nos permitam compreender as diferentes motivações que têm se constituído em torno da demanda por jornada ampliada na educação infantil nos desafia a uma análise mais apurada dos diferentes processos que vêm ocorrendo em torno da organização e implementação dessas propostas nos municípios, tendo como perspectiva a reflexão em torno de algumas questões que possam trazer, ao menos em seus aspectos mais gerais, subsídios às políticas de educação infantil.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as experiências existentes em dez municípios do Estado do Espírito Santo, cujos contextos (creches e pré-escolas públicas localizadas no campo e em áreas urbanas), têm feito emergir formas institucionalizadas e justificações múltiplas em torno da ampliação do tempo de permanência das crianças em creches e/ou pré-escolas.

A expansão das creches e pré-escolas continua a ser um tema inquietante, sobretudo se considerarmos os efeitos da afirmação de direitos consagrados pela Constituição de 1988 e pela LBB/1996, as mobilizações sociais em torno dos direitos das crianças pequenas, as reivindicações do movimento de mulheres, as novas responsabilidades públicas e obrigações dos municípios com a educação infantil (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995). Contudo, num contexto onde as lutas pela universalização da educação infantil reatualizam debates e colocam em xeque a capacidade de os governos municipais promoverem novas interlocuções públicas em torno da educação infantil como

primeira etapa da educação básica, o que percebemos é um quadro ainda cívico de disparidades onde a negação de direitos expõe as evidências de uma cidadania inconclusa.

Se a universalização da educação infantil ainda se constitui uma luta inacabada, sobretudo se considerarmos a histórica invisibilização das crianças de zero a três anos de idade, quando os olhares se voltam para a expansão da educação em tempo integral, novas interpelações políticas surgem no horizonte da reivindicação e da ampliação de direitos. É justamente a possibilidade problematizadora dessas questões que nos permitiu adentrar com maior profundidade no terreno conflituoso que cerca a demanda por tempo integral nas unidades de educação infantil em contextos rurais e urbanos.

Com o intuito, portanto, de analisar as concepções, motivações e estratégias que se configuram em torno dos processos de organização e implementação do tempo integral nas creches e nas pré-escolas, esta pesquisa teve por objetivo: identificar os fatores de natureza econômica, administrativa, pedagógica, social e política que motivam a organização e implementação da educação infantil em tempo integral nas creches e pré-escolas; investigar os efeitos da educação infantil em tempo integral na vida das crianças e de suas famílias, na organização e administração escolar e nas práticas pedagógicas dos professores; compreender os significados atribuídos pelas crianças, famílias, professores, gestores escolares e secretários de Educação à experiência da creche e da pré-escola em tempo integral.

Tendo em vista a diversidade dos contextos investigados, foram consideradas duas etapas para a recolha dos dados. A primeira constituiu-se na aplicação de um questionário a todos os municípios capixabas, numa tentativa de extrair informações que pudessem subsidiar a etapa

seguinte da pesquisa. A sistematização das questões encaminhadas por 94% dos municípios investigados contribuiu para caracterizar melhor os contextos e identificar o quantitativo de atendimento da educação infantil pública em termos de matrícula inicial e número de instituições (campo e contexto urbano, tempo parcial e integral, creche e pré-escola). A partir desses dados, foram estabelecidos, para a segunda etapa da pesquisa, critérios mais rigorosos para a escolha dos municípios a serem investigados *in loco*.

Para a seleção dos dez municípios, foi utilizada uma caracterização aplicada pelo Governo do Estado do Espírito Santo na definição das microrregiões e macrorregiões do Estado.² Desse modo, estabelecemos uma escala sequenciada de prioridades que levasse em conta o tipo de oferta de tempo integral em cada município. Em todos os dez municípios selecionados, foram considerados os seguintes critérios: a) possuir instituição de educação infantil em contexto urbano e rural; b) contar com atendimento em creche e em pré-escola exclusivamente em tempo integral; c) contar com atendimento em creche e pré-escola simultaneamente em tempo integral e parcial.

Como sujeitos da pesquisa, privilegamos as crianças e seus respectivos pais e/ou responsáveis, professores, gestores das unidades de educação infantil e secretários de Educação. Para a recolha das vozes das crianças adotamos uma estratégia diferenciada por meio de encontros individuais e produção de desenhos.

Para a exposição dos resultados evidenciados, privilegamos, neste artigo, alguns dos desafios que se colocam à educação infantil em jorna-

² A divisão dos municípios capixabas em Microrregiões e Macrorregiões está prevista na Lei Estadual nº 9.768/11.

da de tempo integral em sua perspectiva administrativa, pedagógica e orçamentário-financeira. Para a análise estatística, priorizamos o conjunto dos cinco maiores percentuais de respostas declaradas pelos sujeitos entrevistados.

“Tempo parcial” versus “tempo integral”: os desafios da gestão

Ainda que o Estado do Espírito Santo seja uma região com reduzidas dimensões territoriais em relação à maioria dos Estados da Federação, há uma grande diversidade de propostas de educação infantil. Essa diversidade assume proporções ainda maiores quando observadas as condições de trabalho da oferta da jornada ampliada em tempo integral, o que torna o espaço, a infraestrutura, os materiais pedagógicos e a contratação de profissionais questões que mais se sobressaem às dinâmicas de trabalho com as crianças.

Em diferentes municípios capixabas, a implantação do tempo integral na educação infantil se inicia com a própria criação da instituição, sobretudo das creches, o que demonstra uma matriz cultural de atendimento a exemplo do que ocorria com o início de expansão das creches públicas no Brasil. No caso da pré-escola, esse tipo de oferta é mais recente, contudo tem sido estimulada por uma crescente demanda, sobretudo das famílias e de iniciativas políticas isoladas. Nesses dois âmbitos, as atividades se desenvolvem, em sua grande maioria, entre oito e nove horas diárias. As propostas adotadas assumem denominações diferenciadas, ora identificadas como tempo integral, ora como educação infantil em tempo integral, período integral ou jornada ampliada.

Dos municípios pesquisados, 90% dos gestores são indicados para a ocupação dos cargos, o que demonstra a pouca vinculação da gestão da educação infantil com mecanismos mais democráticos de eleição. Esse fato acaba restringindo algumas das possibilidades de a comunidade escolar exercer o seu pleno direito de propor e executar o projeto pedagógico e definir autonomamente quais prerrogativas são consideradas necessárias à garantia de qualidade a esse tipo de atendimento no contexto da educação infantil.

Dos dez municípios pesquisados, identificamos um percentual significativo de atendimento em tempo integral em creches e pré-escolas em contextos rurais (52%) e em contextos urbanos (48%). A maioria dos gestores (45%) tinha experiência de até um ano em função de os governos municipais serem recém-instalados. Quanto aos secretários de Educação, 56% nunca atuaram na educação infantil, o que confirma a pouca participação dos profissionais da educação infantil em cargos hierarquicamente estratégicos no Executivo municipal.

A maioria das crianças moradoras nas áreas rurais fazia uso do transporte escolar. Várias delas utilizavam outros meios de locomoção, como bicicleta, moto, carro de passeio, ou se deslocavam a pé até à instituição em companhia dos irmãos mais velhos, vizinhos, avós ou pais. Um número significativo de instituições possuía sede própria, porém com estruturas precárias de atendimento, o que delimitava bem os espaços onde as atividades se desenvolviam.

Em um dos municípios, por a instituição distar 13km do centro urbano e oferecer ensino fundamental com atendimento a nove comunidades circunvizinhas, as crianças de cinco anos foram incorporadas ao mesmo espaço. Contudo, isso não representou nenhum constrangimento, já que recebiam uma atenção especial em relação aos alunos maiores, o que as

faziam interagir bem no espaço onde o tempo integral se desenvolvia. Além disso, por tratar-se de uma instituição articulada ao Programa Mais Educação, do Governo Federal, elas eram também beneficiadas com a aquisição de brinquedos e materiais pedagógicos proporcionados com o repasse direto de recursos, além de estarem inseridas em outros tipos de atividades culturais e esportivas com outros profissionais.

Quanto aos desafios administrativos evidenciados na consolidação do tempo integral na educação infantil nos diferentes municípios pesquisados, tanto os secretários de Educação quanto os gestores das instituições foram unânimes em apontar a necessidade de maior aporte de recursos financeiros para o desenvolvimento das ações pedagógicas e outros tipos de serviços que, em alguns casos, demandam autonomia administrativa e financeira e transferência direta de recursos às instituições, já que a permanência das crianças nas creches e nas pré-escolas em tempo integral exigiria um *modus operandi* diferenciado em função de suas especificidades, sobretudo em relação à alimentação, aquisição de materiais pedagógicos e brinquedos.

Sobre os recursos financeiros destinados ao tempo integral nas instituições localizadas no campo, os gestores ainda apontam a necessidade de um mecanismo menos burocrático de compra direta ao produtor rural, pois, além de suprir com mais “eficácia” as demandas das instituições, valorizaria a produção local, já que o sistema atual de compra e prestação de contas dos gêneros alimentícios exige normativas difíceis de serem contempladas, sobretudo considerando as particularidades do comércio no campo.

Ainda que tal demanda tenha uma relação mais direta com as questões orçamentário-financeiras, há uma compreensão generalizada por parte dos gestores de que a precarização dos recursos ou a ausência

de autonomia para a sua aplicação têm ocasionado alguns reveses na esfera administrativa da instituição, já que os recursos capacitariam melhor os gestores organizar e oferecer mais qualidade aos serviços prestados às crianças matriculadas no tempo integral.

Contudo, a idealização em torno dos recursos não aparece vinculada à necessária organização e aplicação do plano de trabalho ou, em alguns casos, do projeto político-pedagógico, mas está diretamente relacionada com o poder de compra de determinados materiais e equipamentos que não chegam às instituições em quantidade e qualidade adequadas. Ou seja, a autonomia financeira acaba sendo determinante, de acordo com a fala dos gestores, mas não se articula à exigência por outras formas mais democráticas de ação e deliberação das questões que dizem respeito à experiência administrativa e pedagógica da instituição.

Se a autonomia financeira é um tema recorrente na experiência administrativa dos gestores, também o é para o conjunto dos secretários de Educação, principalmente em um contexto cujo percentual significativo dos municípios pesquisados não possuía um sistema próprio de ensino (70%); alguns secretários não eram ordenadores de despesas e nem mesmo tinham autonomia para a condução de alguns temas específicos ao campo da educação, ficando assim submetidos às decisões finais do secretário de Educação ou a eventuais interferências da administração municipal.

Quando a pergunta é lançada sobre “os fatores de natureza pedagógica importantes para a implementação do tempo integral na educação infantil”, a resposta colocada com maior evidência, por parte dos secretários de Educação, é “a oferta de formação continuada aos profissionais da instituição” (78%), enquanto, para os gestores, é “a necessidade de outros profissionais para atuarem no tempo integral”

(50%). Para as professoras, embora as respostas tenham se apresentado bastante diluídas, a mais recorrente foi também “a necessidade de mais profissionais para atuarem no tempo integral” (26%).

O modo como a jornada ampliada tem sido comumente apropriada pelos diferentes atores tem produzido distintas formas de considerar o turno parcial e o turno integral, implicando, assim, concepções paradoxais do trabalho e da educação infantil. Isso é demonstrado não apenas nos espaços precários oferecidos às crianças (pouca iluminação e ventilação nas salas, espaços insalubres de trabalho, permanência das crianças em um mesmo ambiente, falta de materiais e equipamentos adequados etc.), mas também na própria configuração do trabalho em turno e contraturno. Assim, na maioria das instituições, a dicotomia entre o tempo integral e o tempo parcial registra formas anacrônicas de gestão em processos de trabalho que deveriam ser percebidas como um esforço mais equitativo de ação.

Se, por um lado, os desafios administrativos que se colocam entre tempo parcial *versus* tempo integral têm situado este na especificidade de suas demandas e como uma prerrogativa hierarquicamente menor em relação ao tempo parcial, já que nele estão contempladas as crianças “carentes” e mais “vulneráveis”, por outro lado, o princípio da responsabilização tem demandado dos gestores uma atuação administrativa fortemente assentada nos efeitos da ausência de políticas públicas articuladas, o que termina exigindo um espectro administrativo voltado à gestão cotidiana das mazelas sociais no interior das instituições, subvertendo, muitas vezes, o que seria de responsabilidade pública da educação infantil e uma condição mais articulada entre o cuidar e o educar.

Um outro efeito da ruptura produzida entre tempo parcial e tempo integral na educação infantil é a “dessimbolização” da criança como

aluno da educação infantil, ou seja, como alguém cujas responsabilidades institucionais lhe dão garantias de reconhecimento na instituição educativa, além de ser percebido como parte integrante de uma experiência pedagógica única e indivisível da educação básica. Quando a sobreposição dessa ruptura deixa transparecer formas contraditórias de pensar a educação infantil, temos como consequência uma estigmatização da criança em função da sua condição de classe e de sua inserção no tempo integral. Desse modo, opera-se uma forma peculiar de atribuir a algumas crianças o reconhecimento de “crianças da educação infantil” e a outras, em função dos estigmas produzidos, “crianças do tempo integral”, reforçando assim uma dualidade perversa dentro de uma mesma instituição.

Ao identificarmos os critérios utilizados para a inclusão das crianças no tempo integral, diferentes iniciativas se apresentaram. Em alguns municípios, pelo fato de não haver vagas suficientes para todos, foram estabelecidos critérios mais rigorosos por meio de orientações normativas amplamente divulgadas pelas Secretarias de Educação ou pelas próprias instituições. Outros municípios, que ofertavam exclusivamente a educação infantil em tempo integral, mas também não contemplavam a totalidade da demanda, ora adotavam como critério a ordem da lista de espera ou chegada, ora a seleção era feita considerando os casos identificados como mais vulnerabilizados. Foi possível identificar também algumas instituições localizadas no interior do Estado com uma cobertura universalizada de vagas devido ao pouco interesse das famílias em matricular seus filhos no tempo integral e por não se constituir em uma prática comum naqueles contextos.

Contudo, um fato nos chamou a atenção: outras formas utilizadas para a seleção das crianças, embora não identificadas pelos gesto-

res e professoras como “critérios” de matrícula, têm se apresentado como um movimento contundente ao processo de seleção das crianças. É o que podemos denominar de uma “intervenção judicializada” no processo de matrícula, quando, por determinação de juízes e promotores, as instituições e as Secretarias de Educação são obrigadas a matricular crianças por determinação judicial encaminhada pelo Ministério Público, muitas vezes acionada pelas famílias ou pelos Conselhos Tutelares.

Essa situação tem resultado em alguns equívocos em relação aos objetivos do que se espera da jornada ampliada na educação infantil e subvertido a autonomia de instâncias distintas de poderes, já que os gestores e as próprias Secretarias de Educação se sentem constrangidas a atender a “lei” e a matricular crianças que sequer foram identificadas como prioridade pela instituição num contexto de não universalização do atendimento.

Além de a oferta do tempo integral ser uma experiência facultativa aos municípios, o que remete a uma não obrigatoriedade da sua frequência, as instituições sofrem uma pressão normativa, como se o tempo integral fosse a única porta de entrada para a resolução dos problemas sociais e econômicos das famílias, sem isso implicar a necessária exigência por qualidade dos serviços públicos destinados às crianças e o cumprimento dos princípios que definem todas as crianças como sujeitos de direitos conforme expresso no Estatuto da Criança e do Adolescente e nas demais legislações vigentes.

Ao serem questionados sobre os possíveis desafios para a implementação da educação infantil em tempo integral na instituição e nos municípios, a necessidade de melhoria das condições de trabalho, sobretudo em relação ao espaço físico, foi apontada pelos gestores como uma

questão de maior evidência (45%), enquanto a oferta distinta do tempo integral em creches e pré-escolas, bem como a garantia do tempo integral como uma experiência predominantemente educativa foram destacadas pelo conjunto dos secretários de Educação (44%) como as questões mais desafiadoras. Por sua vez, considerando a opinião das professoras a respeito do tema, a necessária articulação entre o cuidar e o educar (16%) e as questões que dizem respeito às restrições e inadequações dos espaços físicos (13%) foram identificadas, respectivamente, como os desafios mais frequentes para o desenvolvimento do trabalho do tempo integral na educação infantil.

Sobre as motivações que supostamente levaram o município a ofertar a educação infantil em tempo integral, as respostas mais frequentes, entre os gestores, secretários de Educação e professoras, foram as “necessidades das famílias”, consideradas suas demandas de trabalho, risco social e pessoal das crianças, situação de pobreza e pais em condição de drogação. Ainda em proporções menores, as solicitações do Ministério Público e do Conselho Tutelar também foram consideradas elementos motivadores para a implementação do tempo integral na educação infantil.

Como pudemos observar, as condições socioeconômicas das famílias e a precarização de vida das crianças têm se apresentado como as grandes questões motivadoras da oferta do tempo integral na educação infantil. Essas questões colocam em evidência não apenas como a pobreza e a exclusão social têm mobilizado uma ação direta por parte das instituições educativas, questionando, inclusive, a emergência de outras responsabilidades públicas do Governo Municipal, mas ainda como a ausência de um diagnóstico analítico sobre as condições reais de exclusão termina por indefinir as reais prioridades das

políticas públicas e os seus possíveis destinatários. Além disso, o tempo integral parece capitalizar para si um protagonismo e uma responsabilidade pública de âmbito da assistência social, já que nele estão inscritas as possibilidades do trabalho, da alimentação, da proteção e da segurança da família e das crianças.

Nesse campo, estaria a educação infantil sendo alvo de medidas focalizadas de natureza contingencial e emergencial? Estaria se constituindo como um mecanismo central de proteção social nos municípios? Sem dúvida, esse é um tema que nos provoca a não apenas pensar sobre o tipo de competências e capacidades necessárias para a ampliação e garantias de direitos para o conjunto da sociedade, mas também como a educação infantil tem sido interpelada por novas matrizes culturais do presente, reatualizando práticas assistencialistas como forma privilegiada de gestão pública.

Quando indagados se a instituição ou o município faziam algum tipo de avaliação do trabalho desenvolvido no tempo integral, 62% dos secretários e gestores disseram que sim, enquanto 38% afirmaram que não há nenhuma sistematização a esse respeito, a não ser no trabalho do “turno regular”, quando a este é denotada uma característica “mais pedagógica”. Quanto à existência de um projeto político-pedagógico que contemple a particularidade do tempo integral, de acordo com a totalidade dos gestores, 85% ressaltaram não haver uma proposta específica a esse respeito.

Em alguns contextos, essa pergunta causou certa estranheza, pois a existência de um projeto político-pedagógico que contemple as particularidades do tempo integral se apresenta como algo inusitado ao conjunto dos gestores. Em uma dinâmica de trabalho em que a proteção e a provisão das crianças assumem uma centralidade inquestioná-

vel, a elaboração de um projeto pedagógico ou o reconhecimento do tempo integral como uma prerrogativa também pedagógica seriam, aparentemente, estranhos a um público cujas demandas de atendimento apontam, segundo os critérios de matrícula adotados, mais para o atendimento às condições de vida das crianças, o que, sem dúvida, não impossibilitaria as instituições de realizarem atividades próximas àquelas desenvolvidas no turno parcial, já que a este é dada uma identidade “mais pedagógica”.

Curiosa questão em um contexto em que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, parece não demandar novos arranjos administrativos e propostas pedagógicas que possibilitem a ampliação do universo cultural das crianças matriculadas no tempo integral. Se isso era uma evidência na maioria das instituições localizadas em contextos urbanos, o mesmo ocorria com aquelas situadas em contextos rurais. Contudo, como a realidade não se configura de forma homogênea, foi possível identificar diferentes iniciativas que conservavam um esforço em transformar o tempo integral em uma expressão da educação infantil, ainda que não articulada ao conjunto das proposições apresentadas pelas Diretrizes Nacionais de Educação Infantil.

A exceção se coloca quando instituições mobilizadas em garantir condições de trabalho possibilitavam às crianças acesso a outros espaços sociais mais amplos, como visitas a museus, parques, praças, exposições etc. Além disso, essas instituições conservavam um quadro de profissionais atentos em articular o cuidar e o educar como um princípio orientador do trabalho pedagógico no tempo integral, diminuindo, assim, a distância entre o denominado “tempo parcial” e o “tempo integral”, já que se tratava da mesma educação infantil com expressões diferenciadas de demandas de trabalho.

A fragmentação das formas de acesso e permanência das crianças nas instituições (tempo parcial *versus* tempo integral) tem desvirtuado o sentido da educação infantil como primeira etapa da educação básica, haja vista o tipo de trabalho existente em uma mesma instituição e em uma mesma rede de ensino. Essas questões não têm apenas provocado uma contradição quanto aos objetivos da educação infantil. Ao remeter-se à escolarização precoce ou a uma configuração assistencialista de educação infantil, ocorre uma dupla reclusão da criança à sua mera elementariedade, já que sua incorporação ao campo da educação infantil não leva a um trabalho coletivo de qualidade, e as responsabilidades públicas ficam reduzidas à imediatez dos interesses e da formalização do direito.

Contudo, somos propensos a afirmar que a centralidade do tempo integral em torno da provisão e da proteção das crianças acaba sendo justificada com a ausência de uma clareza conceitual e metodológica sobre as políticas fundamentais a serem realizadas nas creches e nas pré-escolas, o que nos chama a atenção para a necessária reflexão crítica dos movimentos instituídos e instituintes dessa experiência nos diferentes municípios brasileiros. Assim, outras interrogações se fazem necessárias: a ampliação do tempo de permanência das crianças está diretamente vinculada a uma concepção de criança como sujeitos de direitos e ao necessário fortalecimento da qualidade da educação infantil? Ou se apresenta apenas como um atendimento público a grupos sociais mais empobrecidos?

Tudo isso, sem dúvida, leva-nos a questionar: se a arquitetura escolar é propícia também para tal atendimento; se há profissionais capacitados para exercer as diferentes funções exigidas; se há condições de trabalho satisfatórias; se há materiais de boa qualidade e em quantidade

suficiente para as crianças explorarem e desenvolverem suas capacidades de expressão em diferentes espaços e tempos; se estão garantidas às crianças as possibilidades para desenvolverem sua curiosidade e criatividade em outros contextos sociais e culturais; se as crianças têm direito à higiene, alimentação e proteção adequadas.

Tais questões não apenas chamam a atenção sobre a perspectiva administrativa e pedagógica que se enseja com a implementação da jornada ampliada de tempo integral na educação infantil, mas também questionam como as políticas em torno do tempo integral têm se comprometido com o bem-estar e com o desenvolvimento da criança, sem perder de vista os avanços já consolidados e aqueles que ainda se fazem necessários ao campo da educação infantil.

O tempo integral na educação infantil: entre demandas e possibilidades pedagógicas

Quando essas questões se voltam predominantemente ao campo pedagógico, há um conjunto significativo de profissionais com formas distintas de vínculo empregatício atuando no tempo integral, o que nem sempre se traduz em profissionais efetivos e capacitados exercendo tal função, mesmo porque não há uma política clara de formação que considere as especificidades desse tipo de trabalho nas unidades de educação infantil na maioria dos municípios pesquisados. Essa questão talvez possa ser explicada pela naturalização com que a oferta do tempo integral foi se processando historicamente na educação infantil, sobretudo nas creches, e pelo forte apelo político e social que se circunscreve a essa experiência sem o devido debate e deliberação conjunta dos profissionais que atuam nas unidades de educação infantil.

Esse cenário acaba dando uma configuração conflituosa à experiência do tempo integral, sobretudo em se tratando da existência de profissionais da carreira do magistério reproduzindo, e não compartilhando, as mesmas funções de trabalho com outros profissionais integrantes do quadro de servidor municipal com formação e vínculos de contratação diferenciados, como assistentes ou auxiliares de educação infantil, estagiários e contratados temporários. Além disso, são evidentes as diferenças da carga horária, do regime de trabalho e da remuneração dos professores em relação aos demais funcionários que atuam diretamente com as crianças.

Nossa intenção não é descartar a plausível diferenciação de remuneração e de funções entre os profissionais, nem mesmo desconsiderar a necessária valorização profissional nesse campo, considerando processos de formação e responsabilidades distintos, mas ressaltar como o trabalho com o tempo integral não tem demandado, grosso modo, as qualificações necessárias para os desafios que se colocam a esse tipo de atendimento, como se a ele bastasse uma mera atenção às crianças por meio da proteção e da provisão aos “mais necessitados”. Nesse caso, torna-se ainda mais desafiador introduzir na agenda pública municipal políticas que dizem respeito ao plano de cargos e salários compatíveis com a função docente e com as demais funções exercidas na educação infantil, condições adequadas de trabalho e formação permanente para o conjunto dos profissionais. Num contexto em que as imputações genéricas de responsabilidades determinam o tipo do trabalho com as crianças, tudo pode se tornar indistinto e natural.

Enquanto no chamado turno regular ou turno parcial o reconhecimento da educação infantil é estimulado pelas novas demandas de

profissionalização nessa primeira etapa de ensino, quando se trata especificamente do tempo integral, a precarização de algumas contratações aparece também relacionadas com a insuficiência de recursos municipais e a ausência de um projeto político-pedagógico claro que embase os seus objetivos, o que acaba produzindo dicotomias em relação às prerrogativas legais existentes e às perspectivas educativas que se colocam na contemporaneidade, quando a luta por qualidade tem demandado novas competências profissionais e outras capacidades administrativas e pedagógicas na gestão da educação infantil.

Isso sem dúvida vai criando alguns desgastes e um tipo de institucionalidade bastante conflituosa no interior das instituições, já que a rotatividade de profissionais e as formas desiguais de tratamento para funções que exigem corresponsabilidades e alteridades no trabalho com as crianças dão conta de expor algumas fragilidades dessa experiência. Além disso, as crianças acabam sendo os sujeitos mais fragilizados desse processo, uma vez que a relação entre o cuidar e o educar é utilizada para demarcar o lugar que cada um deve ocupar na hierarquia social da instituição.

Se esses fatores têm produzido tensões no atendimento ao tempo integral, foi possível constatar em outras instituições a predominância de uma proposta, não obstante as diferenças decorrentes da remuneração e da formação inicial, de um trabalho coletivo pautado no desafio permanente de articulação entre o cuidar e o educar, valorizando as trocas culturais entre os diferentes atores e estabelecendo acordos mútuos de trabalho, tendo em vista as necessidades das crianças e suas diferentes possibilidades de aprender brincando.

Contudo, todas essas questões não deixam de expor a ausência de critérios mais claros sobre o perfil profissional considerado mais adequa-

do para atuar no tempo integral, já que os critérios de matrícula em torno das condicionalidades, da “vulnerabilidade” e do “risco social” acabam determinando uma perspectiva de trabalho a ser realizado, desqualificando, assim, uma necessária articulação com os enunciados da educação infantil como uma política pública voltada ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos nos diferentes espaços e tempos sociais da instituição.

As evidências desses fatos não apenas expõem o modo como lidamos com as crianças em condições precárias de vida, o que exigiria, por parte das políticas públicas municipais, uma atenção especial, mas também mostram como reduzimos a possibilidade de a educação infantil em tempo integral constituir-se em um mecanismo de ampliação de direitos e exigências de outras responsabilidades públicas dentro e fora das instituições. Assim, a velha matriz discursiva “oferecer escola pobre para os pobres” deve ser veementemente combatida, caso contrário a precarização da formação dos profissionais para atuar no tempo integral estaria contribuindo com a própria precariedade do atendimento nesse nível de ensino.

A ausência de um projeto político-pedagógico articulado às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil que contemple a especificidade do trabalho do tempo integral tem sido causa de muitas distorções quanto aos objetivos da permanência das crianças pequenas em jornada ampliada na educação infantil. A ausência de um debate pedagógico acerca dessa experiência tem produzido novas cisões entre o cuidar e o educar, despotencializando, assim, a importância da avaliação e do planejamento na educação infantil, além de secundarizar as questões que dizem respeito às condições de trabalho com qualidade e à formação dos profissionais para atuar no tempo integral.

Além da especificidade do tempo integral, há de se considerar os contextos em que esse trabalho é realizado, sobretudo em se tratando das especificidades das crianças residentes em áreas urbanas e rurais. A priorização do atendimento gerado pelo processo de urbanização e os efeitos massificados do trabalho feminino nos grandes centros urbanos têm produzido algumas invisibilizações acerca das demandas das crianças e de suas famílias que moram no campo. Daí por que a oferta da educação infantil e, principalmente, do tempo integral nesse nível de ensino constituem-se ainda em um movimento tímido em relação aos centros urbanos.

Contudo, outros fatores foram e continuam sendo determinantes na oferta da educação infantil do campo. Como expressam as próprias falas dos secretários municipais de Educação, a pouca expressividade quantitativa de crianças em uma mesma comunidade acaba exigindo das administrações municipais dispositivos financeiros para a construção de unidades de educação infantil e a contratação de transporte escolar, considerado um tema ainda complexo para o conjunto dos municípios que contemplam a educação infantil em áreas rurais.

Um outro aspecto destacado é que se naturalizou a ideia de que a mulher do campo teria a companhia de seus filhos no trabalho ou permaneceria em casa dando garantias de proteção às crianças. Assim, há uma tendência generalizada em priorizar as crianças moradoras em áreas urbanas. Tais questões colocam em cena uma outra ordem de preocupações e não o reconhecimento da educação infantil como um direito social e cultural às crianças do campo.

O que dizem as professoras, as crianças e as famílias?

Do conjunto das professoras pesquisadas que atuam especificamente com crianças de três e cinco anos matriculadas em tempo integral nas creches e pré-escolas rurais e urbanas, a maioria (35%) tem 35 a 40 anos de idade, 94% são formadas em Pedagogia e 6% em Curso Normal Superior. Quanto ao tempo de profissão, 45% possuem idades entre 10 e 15 anos. Com referência ao tempo de atuação na educação infantil, 32% têm entre 5 e 10 anos de experiência. Quando questionadas sobre o tempo de atuação no tempo integral na educação infantil, 55% disseram ter menos de cinco anos de experiência, o que demonstra uma recente atuação nesse trabalho, já que a contratação para atuar no tempo integral da educação infantil é também dirigida a profissionais não habilitados. Isso sem dúvida destaca os esforços dos municípios em garantir um quadro mais qualificado de professores, utilizando-se de algumas prerrogativas em curso na educação infantil, como primeira etapa da educação básica.

Questionadas sobre as atividades mais correntes e aquelas de **maior** interesse das crianças, um percentual significativo de respostas dos professores apontou as brincadeiras (jogos e atividades recreativas), seguidas de artes (atividades de danças, teatro e histórias dramatizadas). Contudo, sobre as atividades de **menor** interesse das crianças, foram identificadas aquelas extensas e/ou prolongadas, atividades rotineiras da instituição. A alfabetização (escrita) se apresentou, em seguida, como a atividade de menor interesse das crianças. Embora em menor proporção, 6% das respostas apontaram o sono como uma das atividades de menor interesse por parte das crianças.

Sobre os efeitos do tempo integral na prática pedagógica, 52% das respostas dos professores indicaram a necessidade de redimensionar o planejamento no sentido de desenvolver atividades diversificadas, criativas, lúdicas, de modo a superar a ênfase conteudista do trabalho com as crianças. Em seguida, 19% evidenciaram a exigência de tornar a experiência do tempo integral mais prazerosa tanto para as professoras quanto para as crianças. Com relação às possíveis diferenças percebidas entre as crianças matriculadas no tempo parcial e as matriculadas no tempo integral, três tipos de respostas aparecem com maior evidência na mesma ordem de frequência de 26%: “não existe diferença”; “crianças matriculadas no tempo integral são mais cansadas, agressivas e agitadas”; “há maior interesse das crianças matriculadas no tempo parcial para a realização de atividades”.

Essas questões nos possibilitam identificar outras expectativas das professoras em relação ao tempo integral, o que nem sempre tem superado a centralidade proclamada em torno da provisão e proteção das crianças, sobretudo em contextos onde o sono parece emergir, principalmente em relação às crianças das creches, como uma atividade mais recorrente no tempo integral.

Por outro lado, o fato de as professoras indicarem a necessidade de redimensionar o planejamento das atividades nos chamou a atenção para a “exigência de tornar a experiência do tempo integral mais prazerosa tanto para os professores quanto para as crianças”. Uma hipótese a ser levantada acerca dessa alegação está relacionada com as práticas rotineiras e repetitivas que têm atravessado a experiência do tempo integral em função das condições precarizadas de trabalho existente em grande parte das instituições pesquisadas. Muitos professores efetivos têm estendido a sua carga horária para atuação no tempo integral,

denotando um componente estressante na jornada diária de trabalho. Além disso, a representação social do tempo integral como uma política privilegiada de provisão e proteção acaba invisibilizando outros tipos de ferramentas necessárias à atuação pedagógica com as crianças.

Outras ordens de questões foram introduzidas no sentido de compreender o universo de significação dado pelas professoras e crianças sobre o tempo integral. A inclusão das crianças de três e cinco anos de idade como sujeitos da pesquisa, por sua vez, não ocorreu de forma casual, pois constituiu-se em um esforço de compreender, ao menos em uma perspectiva macroanalítica, o modo como atribuem sentidos e significados às vivências do e no tempo integral. No trabalho de escuta as 88 crianças, diferentes ordens valorativas foram consideradas, respeitando sua capacidade de expressão e reiteração de questões erigidas por elas ou influenciadas pelos enunciados dos adultos. Como bem destacam Carvalho e Müller (2010, p. 77), “[...] negociar com as crianças implica colocar-se do lado delas [...], respeitar a espontaneidade de cada uma delas, sem tolhê-las ou ofender as suas liberdades, mesmo quando suas falas desejam se calar e os nossos ouvidos só querem ouvir”.

Por se tratar de um estudo exploratório, outras metodologias qualitativas se fazem necessárias para compreender melhor a complexidade da permanência das crianças em jornada ampliada na educação infantil em contextos urbanos e rurais. Embora não tenha sido possível entrar na interioridade de alguns aspectos evidenciados em função do tempo disponível, a possibilidade desse exercício, ao menos em seus aspectos mais gerais, constitui elementos dignos de serem considerados em novas pesquisas. Contudo, não podemos deixar de ressaltar que a entrada no campo já foi um desafio à “desocultação” das crianças em processos ainda invisibilizados e naturalizados no âmbito das políti-

cas educativas. Identificar algumas percepções das crianças sobre a sua permanência em jornada ampliada na educação infantil remete à compreensão de algumas ambivalências e condicionalidades colocadas ao reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos.

Quando questionadas “Por que os adultos colocam as crianças na creche?”,³ as respostas das crianças com maior frequência foram “Para estudar e aprender” (34%), seguida de “Porque eles têm que trabalhar” (24%). Quando indagadas “Por que ficam o dia todo na creche?”, 26% disseram “Para estudar/aprender mais” e 23% responderam “Porque o adulto fala que tem que ir para a escola”. Por sua vez, quando questionadas “Onde você gostaria de estar se não tivesse na creche?”, 51% das crianças disseram “Em casa” e 20% “Na casa da avó”.

Ainda que as crianças possuam uma forma peculiar de revelar-se no mundo, é possível identificar não só o modo como incorporam e são influenciadas pelas culturas adultas, mas também como a “creche” tem se constituído em um aporte moral e social para as famílias e reverberado sua positividade junto às crianças. Além disso, é comum observar, nos discursos institucionais dos profissionais da educação infantil, referências à creche ou à pré-escola como um espaço privilegiado de reconhecimento público, todavia nem sempre essa afirmação aparece relacionada com possíveis efeitos positivos e negativos dessa experiência na vida das crianças, sobretudo em contextos em que o confinamento nas salas de aula, a obrigatoriedade do sono e a permanência na sala escura do vídeo parecem se sobrepor às possibilidades de o tempo integral ser também um espaço facilitador de

³ O termo creche foi utilizado na pesquisa por ser mais comum às famílias ao referir-se à educação infantil.

novas interações entre as crianças e os adultos e promotor de novas possibilidades de aprendizagem.

As crianças, como atores sociais, são capazes de expressar seus sentimentos acerca das experiências vividas no tempo integral, mas o fazem também sob forte influência e em estreita relação com o poder e autoridade dos adultos. Assim, faz-se necessário compreender a criança “[...] não como uma unidade isolada, mas inserida numa realidade social cujas estruturas a influenciam, mas são também por ela influenciadas, e que considerem os seus contextos de vida como inerentemente sociais, fluidos e dinâmicos [...]” (FERNANDES, 2009, p. 114). De outro modo somos levados a afirmar que, embora as disposições institucionais produzam um discurso favorável ao controle das crianças e à reprodução de um conjunto de valores e qualidades acerca do tempo integral, elas conseguem transpor suas experiências para outros universos de significação nem sempre coincidentes com as representações dominantes dos adultos.

Neste contexto de múltiplas significações, a coexistência de várias imagens representativas do tempo integral chama a atenção pela forma como a criança interpreta e dá sentido às experiências vividas. Mesmo se as brincadeiras ocupam um lugar marginal em relação ao processo de rotinização com as atividades predominantes em torno da provisão e da proteção (alimentação, escovação, sono, lanches, banho etc.), foi possível identificar, em diferentes contextos, processos educativos realizados entre as crianças e os adultos, o que significa compreender as creches e pré-escolas em tempo integral também como construções socioculturais capazes de criar possibilidades de outros fluxos experienciais. Um exemplo são as estratégias utilizadas pelas professoras em ampliar o universo cultural das crianças com

variados tipos de brincadeiras, passeios e atividades de artes desenvolvidas no decorrer do dia.



Desenho de uma criança de três anos da área rural representando um dos muitos passeios realizados por ele na casa de sua professora, onde tinha um cachorro.

Enquanto as crianças conseguem transitar entre o gostar e não gostar do tempo integral, das famílias indagadas sobre possíveis diferenças do trabalho realizado entre o “tempo parcial” e o “tempo integral”, 28% disseram desconhecer possíveis diferenças, enquanto 20% identificaram o tempo integral como um momento de “mais brincadeiras” e o tempo parcial com “mais conteúdos e atividades de leitura e escrita”. Quando questionadas: “Se tivesse alguém em casa para ficar com o filho/a, tiraria do tempo integral?”, 76% disseram que não e 24% disseram que sim. Os motivos da matrícula aparecem de formas variadas. A maioria das repostas (37%) apontou o ensino, o brincar e a socialização das crianças (22%) como as justificativas predominantes.

Quando perguntados se teriam alguma crítica ou sugestão a fazer ao trabalho no tempo integral, 42% das respostas destacaram “a necessidade de melhor estrutura física para atender a todos com mais qua-

lidade”, enquanto 26% não apontaram nenhuma crítica ou sugestão. Contudo, outro percentual idêntico de respostas (14%) destacou a necessidade de mais profissionais e aquisição de mais brinquedos, material didático e atividades lúdicas.

Das 86 famílias entrevistadas nos diferentes municípios e contextos, a maioria se situava na faixa etária entre 30 e 39 anos, eram mulheres, negras e donas de casa com renda familiar de um a dois salários mínimos e grande parte (65%) não era demandante de Bolsa Família. Quando os critérios de matrículas operam com a lista de espera, nem sempre as condições sociais preconizadas aparecem determinantes, mas sim as demandas das mães trabalhadoras. Em outros casos, uma compreensão mais genérica de “vulnerabilidade” e “risco social das crianças” acaba sendo utilizada, mesmo se não existirem evidências claras, conforme a maioria das respostas declaradas, desses fatores e de sua natureza.

Como pudemos observar, as condições precárias das instituições chamam muito a atenção das famílias, expondo uma consciência sobre os direitos a um espaço mais digno de acesso e permanência para os seus filhos. O fato de as crianças desejarem estar em casa do que ficar o dia inteiro na “creche” parece não interferir na representação que as famílias fazem do tempo integral, já que manifestam uma imagem positiva da permanência de seus filhos na instituição ainda que tivessem alguém em casa para cuidar deles. Essa questão suscita várias reflexões sobre o modo como a educação infantil em tempo integral vai adquirindo visibilidade social para as famílias ao mesmo tempo em que se apresenta como a única instituição pública nesses territórios de precarização e de exclusão social. Além disso, a permanência das crianças na instituição constitui-se em um mecanismo importante para as mu-

heres acessar em outras oportunidades de desenvolvimento pessoal, como inclusão no mercado de trabalho, participação em cursos, disponibilidade de tempo para organização das tarefas domésticas etc.

Nas entrevistas realizadas com os diferentes sujeitos da pesquisa, a complexidade do tempo integral na educação infantil aponta para uma necessária reflexão e monitoramento dessa efervescente experiência consolidada e que está ainda por consolidar-se nos diferentes municípios brasileiros. Estimulado muitas vezes pelo princípio da discriminação positiva, o tempo integral configura-se, em sua versão contemporânea, no mais novo empreendimento público de inclusão social. Isso se explica não apenas pelo modo como as questões sociais vão adentrando ao campo da educação em busca da garantia de direitos, seja das famílias, seja das crianças, mas também pela conjugação de vários artifícios discursivos e políticos acaba dando materialidade a uma ação educativa fortemente assentada em torno da provisão e da proteção das crianças.

Se tais movimentos se justificam por diferentes razões e natureza, eles nos exigem capitalizar as energias em torno de um projeto de legitimação da jornada ampliada em tempo integral nas creches e nas pré-escolas como uma questão que diz respeito à necessária afirmação da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Caso contrário, estaríamos não apenas fragilizando a educação infantil como um direito social, mas também distanciando ainda mais o tempo integral de uma necessária reconfiguração da sua possibilidade educativa. Se o tempo integral tem se colocado como um acontecimento altamente polêmico e controverso à tênue experiência pedagógica da educação infantil, buscar novas interlocuções públicas, de modo a verter sua especificidade como uma expressão da educação

infantil, parece-nos ser o caminho mais promissor de enfrentamento de uma questão ainda mantida sob o paroxismo de políticas pontuais e compensatórias em contextos que demandariam formas diferenciadas de responsabilização pública com as garantias dos direitos das crianças e com a própria educação infantil.

Críticas e perspectivas para uma educação infantil em jornada de tempo integral: alguns apontamentos

Não podemos deixar de considerar que a implementação da jornada de tempo integral, como um movimento paradoxal à própria educação infantil, registra modos distintos de compreender o seu projeto educativo. Se, por um lado, há uma forte tendência ao assistencialismo, forjado pela ruptura entre o cuidar e o educar, por outro lado existem iniciativas voltadas à sistematização de um trabalho considerando a integralidade e a indivisibilidade da educação infantil, consolidando, assim, uma educação em permanente diálogo com as capacidades expressivas, afetivas e cognitivas, éticas e estéticas das crianças pequenas.

Contudo, grande parte dos efeitos da tradição assistencialista de educação infantil continua a se perpetuar como um elemento forte de promoção do tempo integral. Por diferentes motivações, tais experiências se apresentam pouco consistentes sob o ponto de vista teórico e metodológico, realidade que tem influenciado significativamente as relações estabelecidas entre adultos e crianças, a forma como a educação infantil tem se constituído como uma política pública e primeira etapa da educação básica, o modo como o currículo tem orientado as práticas pedagógicas destinadas às crianças pequenas das creches e das pré-escolas, só para exemplificar algumas dessas constatações.

A expansão dessa experiência em grande parte dos municípios investigados parece acionar uma dupla dicotomia caracterizada pela ruptura entre o tempo parcial e o tempo integral e pelo modo como são orientadas as atividades em curso, sem considerar que são as mesmas crianças que precisam ser reconhecidas nos seus direitos: a um ambiente estimulante, aconchegante e seguro; à oportunidade de desenvolver a sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à brincadeira; à saúde e à higiene; a expressar seus sentimentos; à participação e ao reconhecimento de sua cidadania etc. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009; FERNANDES, 2009; SARMENTO, 2007).

Infelizmente, continuamos a verificar um quadro bastante conflituoso acerca dessa experiência. Primeiro, quando a “vulnerabilidade” e o “risco social” passam a ser componentes determinantes de acesso à educação infantil sem a possibilidade de as crianças estarem incluídas dentro de mecanismos mais amplos de equidade e de justiça social. Segundo, quando as diferenças entre o trabalho realizado (tempo parcial x tempo integral) operam formas de discriminações e distinções hierárquicas no campo da educação infantil. A disjunção entre seus enunciados, ao invés de igualar e garantir direitos, institui novas formas de arbitrar as responsabilidades públicas com a educação infantil. Ao remeter-se à imagem da oposição construída entre o Brasil legal e Brasil real, Telles (2001, p. 79) afirma não se tratar de leis que não funcionam: “A persistência de desigualdades hierarquizadas não tem a ver com dimensões da vida social que estariam subtraídas ao império da lei. Ao contrário disso, a lógica das discriminações opera no modo mesmo como a legalidade se institui na sociedade brasileira”.

Neste caso, há de se questionar quais exclusões e discriminações se processam na formalização do chamado tempo integral na educação infantil. Como pudemos verificar, esse termo catalisa para si um *status* diferenciado de reconhecimento e prestígio na sociedade, mas nem sempre coerente com o ideal de equidade que se deseja ao campo da educação infantil como instância formativa para a pequena infância. Sua terminologia, “tempo integral”, além de caricaturar uma medição do tempo, não é capaz de expressar uma integralidade articulada à consubstancial normativa programática da educação infantil, conforme expressa em suas Diretrizes Curriculares Nacionais, e nem às orientações previstas para a qualidade de um projeto educativo, como o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, o Proinfância; Indicadores da qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009b); Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil (BRASIL, 2006).

Se tudo isso nos faz questionar as simplificações em torno do tempo integral, o mesmo pode ocorrer quando o desfazemos tacitamente de seu termo e damos uma versão simplificada à educação integral na educação infantil. Apesar de esse conceito raramente aparecer nas instituições pesquisadas, ele remete a uma condição exclusiva de responsabilidade pública das instituições educativas. A questão ambivalente dessa discussão está justamente na suposta capacidade de a educação integral catalisar para si as exigências que caberiam a uma ação compartilhada e a uma negociação sempre renovada em torno dos direitos e garantias sociais das crianças. Colocada em outra perspectiva, entendemos que a educação integral se origina das responsabilidades públicas de diferentes atores sociais (família, governos, sociedade civil etc.) e da atuação de vários fatores conjugados na promoção de novas socia-

bilidades e de novas mediações políticas em torno da educação infantil. E que implicações tem essa afirmação no atendimento às crianças das creches e das pré-escolas em jornada ampliada de tempo integral?

Sabemos que vários fatores (desigualdades regionais, fragmentação das políticas públicas, ausência de financiamento compatível com as demandas, desarticulação dos sistemas de ensino etc.) têm comprometido a equidade de acesso e permanência das crianças nas diferentes configurações da educação infantil. Em se tratando da oferta da jornada ampliada, apostamos em propostas diversificadas de trabalho que considerem o contexto onde essas políticas serão planejadas e executadas e possibilitem aos diferentes tipos de crianças acessar outros territórios da cidade (contexto rural e urbano) e outros artefatos culturais como potencializadores para sua formação social e cultural. Neste caso, “[...] é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende fundamentalmente a relação de aprendizagem das crianças [...] com a sua vida e com a vida da comunidade” (FARIA 2011, p. 39).

Além da necessária promoção de estratégias indutoras para a garantia da qualidade da educação infantil, em que pese o atendimento previsto a 50% das escolas públicas e pelo menos 25% dos alunos da educação básica do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, e das crianças com quatro anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme Meta 6 do atual Plano Nacional de Educação, é preciso avaliar os contornos que essa expansão e oferta irão assumir, sobretudo no que diz respeito às condições de infraestrutura e funcionamento das creches e pré-escolas em contextos urbanos e rurais.

Se a universalização de atendimento à educação infantil ainda se coloca como um grande desafio ao presente, outros debates precisam ser

introduzidos quando a jornada ampliada em tempo integral passa a ser a única opção de acesso às creches ou às pré-escolas. Mais do que um atendimento público a grupos sociais mais empobrecidos, essa experiência deve se constituir como um direito que tem por base o que é melhor para a criança e seu bem-estar social e cultural e não simplesmente uma espécie de refúgio, como bem afirma Telles (2009), “das iniquidades ainda inscritas na trama social”.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 e dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, A. F. ; MÜLLER, F. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. O pátio escolar como ter[ritó]rio [de passagem] entre a escola e a cidade. In: AZEVEDO, G. A. N. et al (Org.). **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação**: representações, práticas e poderes. Porto/PT: Edições Afrontamento, 2009.

INNERARITY, Daniel. **O novo espaço público**. Lisboa/PT: Editorial Teorema, 2006.

KUHLMANN JUNIOR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera M.; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Martins, 2007.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: Editora 34, 2001.

TELLES, Vera. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

Para uma agenda da educação da
infância em tempo integral assente nos
direitos da criança



Manuel Jacinto Sarmento

Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança

Manuel Jacinto Sarmento¹

Considerar o bebê e a criança pré-escolar como agentes ativos, determinados a dominar uma forma particular de vida, a desenvolver um modo operacional de ser/estar no mundo, exige que se repense todo o processo educacional. Trata-se menos de dar à criança algo que lhe falta do que lhe facilitar algo que ela já tem: o desejo de dar sentido ao self e aos outros, o impulso de estar compreendendo o que diabo está acontecendo (Clifford Geertz).

Quando o antropólogo americano Clifford Geertz, em 2001, colocava a criança no centro do processo de aquisição e criação cultural, algumas das tendências mais marcantes no campo da educação da infância estavam já presentes no cenário internacional. Na verdade, porém, as suas palavras parecem ganhar hoje uma renovada atualidade, num momento em que o ato de “[...]repensar todo o processo educacional” (GEERTZ, 2001, p. 170) parece seguir ao arrepio das suas importantes recomendações. Pensar “o que diabo está acontecendo” é o desígnio que, tal como às crianças, nos guia neste texto.

¹ Professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho – UMINHO/Portugal

A institucionalização da educação da infância, apesar de não ser um processo recente – bem pelo contrário, conta já com mais de um século desde a fundação das primeiras creches e escolas infantis – tem, atualmente, com efeito, uma grande acuidade. É um tema recorrentemente enfatizado na definição de objetivos estratégicos mundiais ou regionais (por exemplo, no âmbito do programa “*Education for all*”), na agenda das grandes organizações internacionais (especialmente a Unicef, a Unesco e a Ocde), nos programas governamentais e nos movimentos de cidadãos e organizações não governamentais. Apesar de menos da metade das crianças de todo o mundo estarem inseridas em programas de educação da infância formal, a verdade é que a essa atualidade temática tem correspondido a um muito significativo progresso recente nas taxas de acesso de crianças, nomeadamente do meio popular, às creches, escolas infantis ou jardins de infância.

A definição das formas organizacionais dos estabelecimentos educativos, a configuração das modalidades de atendimento, a orientação pedagógica, os períodos de frequência e duração da jornada diária ou semanal constituem outros tantos fatores de debate político-educacional, pondo em jogo protagonistas, visões de mundo, ideologias educacionais e perspectivas pedagógicas muito diferenciadas. O processo em curso de universalização da educação da infância, sendo um dos eixos da agenda da globalização educacional, está longe de ser consensual. Bem pelo contrário, é um processo atravessado por contradições e conflitos.

A política de promoção da educação da infância em tempo integral insere-se nesse debate. Apesar de ser adotada generalizadamente pelos países com maior rendimento *per capita*, com algumas exceções, a aplicação concreta da jornada integral nas escolas infantis ou jardins de infância coloca sobre o terreno especificidades nacionais que deverão

ser tidas adequadamente em conta. Neste texto iremos identificar tendências gerais e não atenderemos às particularidades. Num primeiro momento, procuraremos essas tendências gerais numa perspectiva de educação comparada, compulsando dados das agências internacionais (especialmente da OCDE e da Unesco) e, num segundo momento, identificaremos aquelas que são as balizas que sinalizam o caminho dos debates políticos e educacionais no campo da educação da infância. No final, sintetizaremos as propostas para uma concepção da educação da infância centrada nos direitos da criança, no âmbito da qual possa fazer sentido a construção do ofício da criança como ofício de aluno nas condições atuais de funcionamento das creches, escolas infantis e jardins de infância em tempo integral.

Educação da infância em tempo integral: perspectiva comparativa

A educação da infância globalizou-se e é hoje parte integrante dos sistemas educativos de praticamente todos os países do mundo. Apesar da população entre zero e seis anos ser diferenciadamente abrangida conforme o país ou a zona geográfica de desenvolvimento, e malgrado uma diferente valorização da educação da infância pelas orientações políticas dos diversos países, a verdade é que a educação formal das crianças com idade até seis anos foi universalmente assumida – a Unesco refere que todos os 174 países sobre os quais tem dados sobre desenvolvimento da educação possuem um subsistema formal de educação pré-primária (UNESCO, 2006, p. 127) – e é um dos segmentos dos sistemas educativos com maior expansão, sobretudo nos países ditos “em vias de desenvolvimento”, tendo triplicado o número de crianças abrangidas desde a década de 70 (UNESCO, 2006, p. 106).

Na verdade, a educação da infância vem se expandindo a partir de diferentes bases legitimadoras, em que se inclui o facto de haver evidências acerca dos seus efeitos positivos nas performances académicas ulteriores, na promoção do bem-estar infantil, no contributo para a redução das desigualdades entre as crianças, no incremento da mobilidade intergeracional, na igualdade de gênero e, em geral, no desenvolvimento econômico e social (OCDE, 2012; UNESCO 2006).

Os últimos dez anos foram especialmente importantes na expansão da educação infantil. Apesar da regressão demográfica que se verifica em muitos países, como é o caso de Portugal, tendo diminuído em termos absolutos o número de crianças desse subgrupo etário, a percentagem de crianças envolvidas é crescente. Os dados da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), ainda que abrangiam apenas alguns países, nomeadamente os que possuem maior rendimento *per capita*, são bem ilustrativos. Na tabela seguinte, apresentamos alguns desses números, com destaque, em particular, para a situação no Brasil e em Portugal.

Tabela 1 – Percentagem de crianças de 3, 4 e 5 anos que frequentaram a educação infantil em 2012 e 2005:

	3 anos		4 anos		5 anos	
	2012	2005	2012	2005	2012	2005
OCDE	71	64	84	78	94	88
BRASIL	37	21	61	37	83	63
PORTUGAL	75	61	92	74	98	90
UNIÃO EUROPEIA	79	73	94	84	94	89

Fonte: OCDE (2014)

Os dados relativos ao Brasil são especialmente significativos, considerando que, no período em análise, este país lidera (juntamente com a Austrália e a Polônia) os países que tiveram um aumento expressivo das crianças que frequentam a educação de infância, aumento esse superior a 20% do total das crianças integrantes do respectivo subgrupo etário. Esse aumento, no caso do Brasil, deve-se, quase exclusivamente, à promoção de uma educação da infância por meio de políticas públicas direcionadas às crianças de meios populares.

Temos, portanto, que a educação de infância tem se expandido e consolidado no plano global. As modalidades organizacionais e pedagógicas da educação infantil são diversas e variadas. Porém, a configuração das instituições de educação infantil como organizações de tipo escolar tem-se constituído como o modelo francamente hegemônico. Entendemos por organização de tipo escolar o “sistema de ação concreta” (FRIEDBERG, 1993) que coloca face a face pelo menos um adulto e um grupo de crianças, realizando, num espaço-tempo determinado e subordinado a regras de copresença e a rotinas mais ou menos estruturadas, atividades educativas sistemáticas, planejadas e avaliadas.

Não obstante, a educação infantil pode não ser (e, com efeito, frequentemente não é, dependendo da orientação pedagógica) uma modalidade de educação escolar, no sentido de que pode não seguir a “forma escolar” conforme ela se constituiu historicamente (VINCENT; LAHIRE; THIN, 1994): transmissão da cultura escrita em conhecimentos apresentados de modo segmentado e sequencial, numa relação unidirecional do mestre para o discípulo, com processos sistemáticos de avaliação e revisão de conhecimentos, por meio de uma disciplina corporal e mental subordinada a regras impessoais. A recusa da forma escolar na educação da infância exprime-se em organizações educa-

tivas em que os processos de comunicação cultural se realizam sob formas não transmissivas, mas, alternativamente, em atividades realizadas pelas crianças com forte expressão lúdica e criativa. Em suma, a educação da infância realiza-se universalmente em organizações de tipo escolar, ainda que não assuma sempre a forma escolar.

Em alguns países, como é o caso de Portugal, o sentido histórico da educação da infância, como espaço de desenvolvimento livre, criativo e lúdico da criança, levou à rejeição do nome “escola” para a educação dos mais novos, tendo sido adotada, até hoje, a designação inspirada no modelo do *Kindergarten* de Froebel, de “Jardim de infância”. Os respectivos profissionais eram designados não de professores, mas de educadoras/es da infância. A preservação da educação infantil, como espaço não escolarizado de promoção do desenvolvimento das crianças, é hoje uma questão de mobilização embate acadêmico, profissional e político, contra as orientações hegemônicas escolarizantes, que procuram subordinar o projeto educativo da educação infantil a uma “performatividade” (BALL, 2006) educativa ao serviço de um projeto neoliberal de transformação da educação pública na escola capitalista, meritocrática, seletiva e orientada para a produtividade econômica (LAVAL *et al.*, 2011). O conflito entre orientações educativas distintas em educação de infância exprime-se contemporaneamente pela tensão entre a escolarização precoce e o modelo centrado no desenvolvimento integrado da criança (VASCONCELLOS, 2011).

Para além da orientação pedagógica da educação da infância, outros fatores operam na diferenciação dos modelos através do mundo, nomeadamente: o nível de formação dos professores e os conteúdos dessa formação; as articulações com outros segmentos da educação básica; o caráter predominantemente público ou predominantemente privado

das organizações educativas; a predominância de funções educacionais ou de cuidado; a integração ou separação da educação dos zero aos três anos, da educação dos quatro aos seis; as relações com os pais e o nível de participação das famílias; os recursos educativos alocados; o nível estatal, municipal ou institucional de administração e gestão dos estabelecimentos educativos; a duração diária das atividades educativas (UNESCO, 2014). Interessa-nos, especialmente, para a análise que estamos realizando, este último aspecto.

Ora, o que nos dizem vários relatórios internacionais (OCDE, 2014; EDUCATION INTERNATIONAL ECE TASK FORCE, 2010) é que a educação da infância se realiza em tempo integral na maioria dos países para os quais existem indicadores. No entanto, isso não é assim em todos os países. Alguns têm a educação infantil totalmente em tempo parcial, como é o caso da Austrália; outros países organizam a educação da infância tanto em tempo integral quanto em tempo parcial, como no caso do Canadá, Chile, Estados Unidos da América, Inglaterra, Islândia, Irlanda, Nova Zelândia, Noruega e Suécia. A maior parte desses países tem como política pública a dispensa de trabalho e a remuneração total ou parcial do tempo de acompanhamento dos pais aos seus filhos pequenos e é comum, nomeadamente nos países escandinavos e no Canadá, que pelo menos um progenitor opte por trabalho em tempo parcial para participar mais ativamente do crescimento e desenvolvimento dos seus filhos, o que só é possível dado o valor dos salários ser compatível com essa realidade. Mas, repetimos, a maioria dos países abrangidos pela OCDE adota a modalidade exclusiva de educação da infância em tempo integral.

Em geral, a educação da infância é feita num estabelecimento educativo próprio durante toda a jornada diária, mas pode ser integrada

ou dividida numa componente com intencionalidade educativa direta e outra de cuidado e guarda. A divisão da educação da infância em componentes pode realizar-se ou não em dois espaços distintos, dentro ou fora do estabelecimento educativo, mas, normalmente, ocorre por meio do contacto direto com professores/as ou educadores/as diferentes. Por vezes, a componente de cuidado e guarda é entregue a auxiliares educativos (é o caso de Portugal). A maioria dos países tem uma orientação pedagógica integrada de educação e cuidado, mas há outros que privilegiam uma orientação de cuidado e países que têm um sistema puramente educacional. A OCDE (2014) sinaliza, entre os países que têm uma orientação pedagógica não integrada, a Alemanha, a Bélgica, o Brasil, a Eslováquia, a Espanha, a França, Luxemburgo, a Polónia, a República Checa e a Turquia.

A educação da infância em tempo integral tem múltiplas e contraditórias justificações de acordo com as orientações políticas e pedagógicas, os contextos culturais e as zonas geográficas. Alguns dos principais argumentos favoráveis à educação da infância em tempo integral confundem-se com a legitimação da própria existência da educação da pequena infância. As razões históricas dessas fundamentações, por vezes contraditórias, estão bem estabelecidas pela historiografia educacional (CARDONA, 1997; KHULMANN JUNIOR, 1998; BECCHI; JULIA, 1998). Consideraremos, por esforço de síntese, fundamentalmente as seguintes razões:

- o apoio à família trabalhadora, cujos turnos de trabalho justificam a guarda das crianças durante o tempo de permanência dos seus pais nas fábricas ou serviços, com salvaguarda da proteção e da promoção do seu desenvolvimento integral;

- a prevenção precoce de insucesso escolar e a preparação cultural da criança para etapas posteriores da educação, por meio de atividades educativas que promovam a aquisição de capacidades cognitivas e competências gnoseológicas desde cedo;
- a compensação dos “handicaps socioculturais”, com o favorecimento do contacto das crianças de meios populares com recursos e experiências culturais a que dificilmente têm acesso, nos seus contextos quotidianos, como a livros, música, filmes experiências científicas, material de desenho e escultura etc;
- a assistência social, com a despistagem precoce de fatores inibidores do desenvolvimento e da promoção de cuidados de saúde, higiénicos, nutricionais, bem como a proteção em face a situações de violência doméstica ou social;
- os direitos da criança, como referencial que possibilita a todos e a todas o usufruto de uma educação de qualidade, sem distinção de origem social, raça ou etnia, gênero, localização geográfica, deficiência.

As diferentes justificações não são, em sua totalidade, mutuamente exclusivas e podem ganhar cambiantes e nuances de acordo com o contexto social em que ocorre a educação da infância e as condições de enunciação das políticas públicas. Em alguns casos, a ênfase ou o uso exclusivo de uma das justificações pode corresponder a uma orientação ideológica bem precisa. Por exemplo, a “compensação dos handicaps socioculturais” pode significar uma orientação assistencialista, compensatória e etnocêntrica, que favorece a naturalização das desigualdades sociais, retira legitimidade da diversidade cultural e procura impor uma concepção fechada e classista de cultura e, por consequência, agrava as condições de exclusão e dependência das crianças de

meios populares que suposta e retoricamente assume como “beneficiárias”. Outro exemplo: a ênfase na prevenção do insucesso escolar pode significar a orientação da educação infantil para linhas de ação escolarizante, retirando-lhe o sentido de desenvolvimento integrado das crianças e conduzindo as práticas educativas para rotinas pesadas de disciplinação física e mental.

Educação da infância e “ofício de criação”

As reflexões que se seguem procurarão fundamentar uma orientação da educação da infância centrada nos direitos da criança, numa visão da criança cidadã e na perspectiva pedagógica de uma educação da infância fora da “forma escolar”, centrada na criança, nas culturas infantis, na ludicidade e criatividade e na ampliação das possibilidades de experiência do mundo.

Para tanto, faremos uma breve síntese inicial dos pressupostos de onde partimos e que decorrem da análise sociológica da infância que temos realizado.

A educação infantil faz parte, cada vez mais, da realidade de vida das crianças. A criança de idade entre três e seis anos passa parte do seu quotidiano em creches, escolas ou jardins de infância e isso tem implicações no estatuto da infância contemporânea. Essa é uma realidade social recente que está longe de ser válida para a totalidade das crianças. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2014) estima que apenas 48% das crianças até os seis anos estarão, em 2015, de algum modo associadas a programas de educação da infância, o que não é suficiente impressiva para significar uma alteração nas condições estruturais da infância. Na verdade, o que se encontra em causa é a

configuração do “ofício de criança” como “ofício de aluno”. A criança é “marcada” pela sua presença em contexto institucional, onde realiza um conjunto de práticas sociais que são (ao menos parcialmente) intencionalizadas e dirigidas pelos adultos e, assim, ela é envolvida em contextos de produção e reprodução cultural que lhe atribuem um estatuto próprio: o de aluno, precisamente.

Dessa forma, o espaço doméstico, o campo (no caso das crianças rurais), a rua deixam de ser, total ou parcialmente, o principal locus de interação das crianças, para passar a ser a instituição onde elas partilham com os pares e os adultos responsáveis pela sua educação formal a maior parte do seu quotidiano. Ao mesmo tempo, adquirem hábitos de vida em comum, constroem competências comunicacionais e internacionais, são induzidas ao cumprimento de rituais e cerimônias (nos momentos de chegada, na ida para o refeitório, no guardar dos materiais, brinquedos e objetos pedagógicos etc.), reconhecem e interpretam códigos de conduta e de referenciação, manipulam objetos e lidam com situações e problemas especificamente escolares. Nisso tudo, a sua condição de ser humano vai-se constituindo também em torno da sua identidade estatutária como aluno.

Nada disso é novo: desde há muitas décadas os filhos das classes média e alta frequentam a escola infantil ou o jardim de infância, mas essa frequência alargou-se progressivamente aos filhos das classes populares e tende a universalizar-se. Dir-se-ia que esse processo consiste num progresso civilizatório. Existe um consenso muito alargado no espaço internacional e nas entidades metarreguladoras da educação sobre os benefícios da educação da infância, mas convém atermo-nos à prudência indispensável para considerarmos que isso só é assim se o interesse superior da criança for efetivamente prevalecente, isto é, se a

institucionalização da infância corresponder à afirmação dos direitos da criança e se inserir num projeto de emancipação humana.

A infância é um grupo geracional permanente (QVORTRUP, 1994). A História marca a geração da infância. Essa marca histórica resulta da ação estruturante dos atores sociais: as crianças e os adultos. Os adultos caracterizam a infância pela aplicação de processos de administração simbólica das crianças, isto é, pela indução de normas de conduta, permissões e interdições e pela configuração de imagens sociais sobre a infância. As práticas sociais das crianças, por seu turno, reconfiguram os lugares institucionais da infância em cada momento, em função da sua interpretação das regras e dos processos de indução comportamental desenvolvidos pelos adultos. Apesar de a relação entre a geração adulta e a geração infantil ser transversal às classes sociais, a condição social das crianças é múltipla, complexa e composta, atravessada pelas contradições e desigualdades sociais e pelos processos de diferenciação social. A diversidade e unicidade da infância não são elementos contraditórios, mas conjugam-se na dialética dos processos sociais. Esta relação unicidade-diversidade é reforçada pela sobreposição, em cada momento histórico, de processos hegemônicos na administração simbólica da infância nos vários espaços-tempos. Assim, podem coincidir na mesma diacronia práticas autoritárias, paternalistas e de subordinação compulsiva das crianças, com outras práticas mais democráticas de relação entre adultos e crianças, pautadas pela horizontalidade das interações e pela participação infantil.

A forma como a educação da infância se realiza no presente é um elemento constitutivo do processo de configuração da infância contemporânea e das relações entre adultos e crianças. Na verdade, a construção do ofício de criança e de aluno participa ativamente no processo con-

tínuo de estabelecimento de relações e de fronteiras simbólicas entre as gerações ou, para usar as palavras do sociológico alemão M. Honig (2009), no processo de “generatividade”. Os modos de organização e a orientação política do campo educacional da pequena infância são variáveis, considerando a configuração das categorias geracionais e as condições estruturais de vida de crianças e de adultos.

A educação da infância desenvolve-se no momento em que as vias de política educacional são mais abertamente debatidas no plano social e no plano simbólico, com fortes impactos e consequências. A educação constitui, há algumas décadas, um dos principais fatores de confrontação política. Muitas vezes com uma agenda dominada pela vinculação da educação ao desenvolvimento econômico, através da retomada da ideologia do “capital humano”, segundo a qual o investimento educacional é a condição para o progresso econômico, e pelo ideal da construção de uma “economia baseada no conhecimento” (para uma crítica a essa ideologia, cf. ROBERTSON, 2012), o debate político educacional coloca face a face opções antagônicas sobre os sentidos da ação no campo educativo e sobre as concepções de infância e do “ofício de aluno”. A orientação da educação da infância em tempo integral está necessariamente marcada por esse debate.

Consideraremos três aspectos do debate: a) o peso das marcas históricas que se configuraram em modelos diferenciados de educação da infância; b) o efeito devastador da ideologia neoliberal em educação; c) os dilemas que se colocam na prática educativa na educação da infância.

A educação da infância tem sido marcada pelo peso da sua tradição histórica. De forma remanescente, concepções e práticas alicerçadas em vários momentos da história da educação da infância afloram em modelos pedagógicos e na intervenção junto às crianças. A análise

sócio-histórica da educação infantil (GOUVEA, 2011; HADDAD, 2007; PLAISANCE, 2004) tem evidenciado os momentos históricos de emergência desses modelos, o tipo de ideologias educacionais e de interesses sociais que eles utilizaram e as variações que sofreram ao longo do tempo e do espaço. Sinteticamente consideramos os quatro seguintes modelos paradigmáticos de educação infantil: a) a tradição assistencialista, filantrópica e caritativa, assente numa perspectiva de proteção das crianças pobres, órfãs ou à margem da sociedade, é articulada frequentemente à ocupação das mulheres trabalhadoras nas fábricas que, por sua vez, precisam de quem cuide dos filhos para que estejam mais disponíveis para a relação salarial. Essa proteção se encontra em instituições como os abrigos, os “asilos da infância desvalida”, os infantários e a creche, na sua versão inicial; b) a inspiração desenvolvimentista e escola-novista, promotora da conceção do centramento da educação infantil na criança e orientada para o desenvolvimento da ação pedagógica a partir das motivações, dos interesses, das práticas lúdicas e da criatividade das crianças, promotora de instituições como o jardim de infância, as “casas de crianças”, as escolas ao ar livre etc.; c) a pretensão instrucional, orientada para a preparação da criança para a frequência escolar, centrada em atividades de ensino-aprendizagem e em moldes de organização pedagógica característicos da “forma escolar”, com os seus processos transmissivos e avaliativos, as suas cartilhas sebatas e apostilas, os seus livros de fichas ou, mais modernamente, os seus programas informáticos instrucionais, promotores do modelo institucional da pré-escola; d) finalmente, a orientação dos direitos da criança como configuradora da educação da infância, associando a educação ao cuidado e promovendo uma “pedagogia da educação infantil” (ROCHA, 2002) centrada nos processos de auscultação das crianças e na promoção da cidadania da infância. Este

último modelo procura inspiração em algum dos anteriormente enunciados, mas não se materializa em nenhuma forma institucional específica. Designaremos, entretanto, de jardim de infância ou escola infantil que se desenvolve em torno dos direitos da criança, a partir da sugestão de Dahlberg et al. (2001), como a escola infantil-*polis*.

Esses modelos educacionais inscrevem-se como uma espécie de arquétipo nas práticas, regras e recursos dos estabelecimentos educativos. Coexistem, são potenciados ou, ao invés, conflituam com a pressão induzida pela ideologia neoliberal que ganhou hegemonia no campo educativo e se insinua nas orientações educativas, nas formas de administração mas também nas práticas profissionais de educadores e professores. A ideologia neoliberal, no quadro da globalização hegemônica, introduz o princípio e a lógica de mercado nos sistemas educativos, gerando impasses educacionais, por meio dos seguintes processos, dispositivos e orientações (VERGER et al., 2012; LAVAL et al., 2011; BALL, 2006):

- desvio das finalidades da educação cidadã, inscritas nos sistemas educativos de muitos países a partir das revoluções e reformas republicanas que ocorreram na transição do século XIX para o século XX, com forte inspiração da “*école républicainne*” francesa de Jules Férry, para a hegemonia de objetivos centrados na “formação do capital humano”, orientados para a economia competitiva do capitalismo avançado;
- indução da lógica dos “consumidores-clientes” e “produtores-colaboradores” educativos, configurando as relações sociais no interior das instituições educativas como se fossem relações empresariais ou corporativas, com as suas dinâmicas competitivas, concorrenciais, orientadas para os resultados, meritocráticas, performativas e pragmáticas. Essa lógica desvaloriza e invisibiliza tudo o que, em

educação, é interação social marcada por valores, afetos, interesses, convergência e choque de interpretações e visões do mundo;

- promoção de competitividade entre escolas e “dualização” das vias educacionais, seja por meio da criação de segmentos do sistema educativo para elites (normalmente de colégios e escolas privadas) e outros para as classes populares, seja pela diferenciação das fileiras acadêmicas (por exemplo, ensino profissionalizante *versus* ensino generalista), seja na especialização de escolas para “públicos especiais”;
- criação de modelos de referência econômica na concepção do currículo e na organização das atividades educativas, nomeadamente por meio de dispositivos como “ensino por competências”, “avaliação pelos resultados”, “*benchmarking*”, *rankings* acadêmicos, com consequente despedagogização do ensino; assim a pedagogia passa a ser considerada um lastro, substituída por processos de “gestão curricular” fundados na literatura empresarial;
- adoção da “nova gestão pública” (“*new public management*”) na administração do sistema educativo e das escolas, com a aplicação de processos gestionários e de *marketing* próprios da economia capitalista, com transformação progressiva das escolas em empresas prestadoras de serviços educativos, assumindo-as como bases organizacionais do grande mercado educacional;
- privatização de serviços educativos, com entrega à empresas com fins lucrativos de escolas, serviços no interior das escolas (informáticos, refeitórios, limpeza, consultoria etc.), formação de professores, orientação pedagógica etc;

- disseminação de princípios empresariais de referência na organização do trabalho docente, por meio da divulgação, pelas empresas editoriais da educação, de livros, manuais, programas informáticos, vídeos, jogos educacionais, cadernos de fichas e exercícios etc., associando essa divulgação a poderosas e caras campanhas de *marketing* e ainda a cursilhos e ações de “formação” destinadas à venda dos respectivos produtos.

No campo da educação da infância todos esses aspetos têm grande visibilidade, variando de intensidade conforme os países onde ocorrem e a maior ou menor influência da globalização hegemônica. No entanto, a transformação dos jardins de infância e escolas infantis em “pequenas empresas” prestadoras de serviços educativos e a criação de um mercado educacional para a infância, onde participam colégios que são empresas privadas e se disseminam para o interior de estabelecimento da educação pública princípios gestionários e pedagógicos decalcados das lógicas empresariais da concorrência e da produtividade, está claramente em curso. Não é, hélas, uma figura inexistente a do “cliente-criança” servido na “organização de serviços educativos-escola infantil”, por um “colaborador-professor”, seguidor fiel do modelo de referência disseminado por uma empresa educacional e/ou editorial, numa sala de atividades plena de mobiliário, equipamento, *posters*, apostilas, material didático e jogos educativos na moda. Mas também é certo que a resistência às orientações globalizadoras e à ideologia neoliberal constitui uma dimensão presente em muitas escolas infantis e jardins de infância, que são espaços alternativos de educação centrada nos direitos da criança.

É no quadro das marcas históricas que estão presentes nos processos institucionalizadores da educação da infância e no âmbito da influência

da ideologia neoliberal que se atualizam os dilemas na construção do ofício de criança. Esses dilemas colocam-se necessariamente em toda a prática pedagógica e a escolha por uma ou outra solução exprime uma opção política e pedagógica. Como são transversais à educação em geral, eles têm especificidade na educação da infância. Identificamos quatro dilemas contemporâneos na educação infantil:

- o dilema entre a formação do aluno como indivíduo *versus* a formação do coletivo humano, em que têm lugar, nas suas particularidades, os alunos como seres biopsicossociais singulares. Este dilema atualiza a orientação da “socialização para o individualismo” em que a construção identitária e biográfica se subordina a uma orientação competitiva, que os sociólogos U. Beck e E. Beck-Gershein (2003) colocam como integrante da sociedade atual, na qual o “individualismo institucionalizado” hiperreferencializa o indivíduo sobre os laços de sociais, *vis-à-vis* a orientação para a construção de laços de sociabilidade assentes na solidariedade e na ética de respeito entre as crianças;
- o dilema entre o controlo disciplinar *versus* autonomia e participação das crianças. Este dilema coloca face a face a necessidade de criar um ambiente de aprendizagem não disruptivo e de garantir a intencionalidade educativa com a promoção de formas de participação das crianças e da autonomia individual e coletiva, as quais são potencialmente marcadas pela imprevisibilidade, turbulência e reconfiguração do espaço-tempo do jardim de infância ou escola infantil;
- o dilema entre promoção da instrução/alfabetização precoce das crianças *versus* orientação para o desenvolvimento integral, centrada na promoção de capacidades criativas das crianças, nas práticas lúdicas e nas culturas infantis como geradoras das atividades educativas. Este dilema atualiza a contradição entre a organização curri-

cular pré-escolarizante, frequentemente sustentada em pressões sociais e familiares e na preocupação com a sequenciação futura das atividades de ensino *vis-à-vis* a pedagogia da infância fundamentada na auscultação das crianças e na ação educativa baseada na descoberta, na ludicidade e na participação infantil;

- o dilema entre a transmissão de uma “base cultural comum” *versus* a abertura multicultural. Este dilema atualiza todo o debate educacional que põe frente a frente a defesa do “cânone” cultural e o currículo cosmopolita e multicultural dentro de uma pedagogia da interculturalidade ativa, atenta à diversidade e mobilizada em torno do reconhecimento das diferenças e da promoção da igualdade.

Esses dilemas são continuamente atualizados na definição do projeto político-pedagógico, nas orientações “curriculares”, nas práticas pedagógicas, na gestão das “rotinas” dos jardins de infância e escolas infantis. A opção pelo segundo termo dos dilemas enunciados é condição necessária ao desenvolvimento de uma educação da infância em tempo integral, centrada nos direitos da criança.

Para uma concepção da educação de infância em tempo integral centrada nos direitos da criança

O desenvolvimento da educação infantil em tempo integral realizar-se-á em torno das possibilidades distintas definidas pelas opções políticas e educacionais conflituais. Uma opção de uma educação infantil democrática deverá considerar os direitos da criança, em sua globalidade, como eixo de desenvolvimento. A criança sujeito de direitos não é uma expressão retórica, mas um desígnio político que supõe a cidadania da infância, o reconhecimento da criança como sujeito de

cultura, a participação infantil e a exigência da igualdade na diversidade no acesso a uma educação de qualidade para todos e para todas.

Portanto, os direitos da criança devem ser considerados não como um produto final de um processo secular que promoveu a identificação da especificidade das crianças na aplicação dos direitos humanos nem tampouco podem ser vistos como o produto direto da normatividade ocidentalocêntrica da infância moderna, mas, outrossim, devem ser interpretados como o resultado de um processo universal ainda em curso de identificação da alteridade infantil, de promoção do bem-estar da criança e de criação das condições políticas, econômicas, sociais e institucionais de uma infância livre da dominação social, cultural, patriarcal e paternalista.

Após 25 anos da aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas, a definição e defesa dos direitos da criança continuam sendo um tópico aberto na promoção de uma verdadeira cidadania da infância, atenta à diversidade das crianças e capaz de mobilizar todos os recursos e entidades na luta contra as desigualdades. Como afirma o sociólogo britânico Michael Freeman (2009, p. 388):

É melhor ver a Convenção sobre os Direitos da Criança como o início e não como a última palavra sobre os direitos [...]. Muitos países consideram como suficientes os aspetos retóricos e simbólicos [...]. Mas a Convenção é um importante marco. Atuando contra ela, o mundo continua a desrespeitar as crianças.

Uma orientação da educação da infância em tempo integral, centrada nos direitos da criança, considerará a necessidade de entender a totalidade do ser humano no desenvolvimento da sua missão educativa. Propusemo-nos (SARMENTO, 2013) enunciar algumas linhas

de orientação de uma pedagogia da infância centrada nos direitos da criança. Sintetizamos aqui essas propostas, dedicando especial atenção ao seu desenvolvimento no quadro da compreensão da educação da infância em tempo integral:

Organizar a educação da infância como um campo de possibilidades. A educação das crianças nasce das suas realidades sociais e culturais para daí se ampliar e desenvolver. Nesse sentido, é preciso recusar os modelos finalizados, os padrões e as rotinas rígidas, os *standards* e os esquemas pré-elaborados que não têm em linha de conta as realidades diversas e imprevisíveis dos mundos sociais e culturais da infância. Privilegia-se, alternativamente, uma intervenção institucional do/a educador/a adulto/a, atento/a aos saberes das crianças, com vista a intencionalizar o seu reconhecimento, conscientização e aprofundamento. Partir das crianças e das suas práticas culturais para organizar a ação pedagógica: eis o princípio da ação.

Pensar as instituições educativas como um lugar de encontro de culturas. As culturas são o espaço híbrido e miscigenado de cruzamento de influências simbólicas, porque as identidades se interpenetram. A escola infantil ou o jardim de infância devem ser esse lugar onde as culturas se interceptam na ação de apropriação pelas crianças das linguagens, dos saberes e das formas em que se materializa o conhecimento do mundo. O lugar de encontro das culturas é o lugar de afirmação das culturas infantis. Potenciar, em todos os momentos e domínios, o diálogo e a tradução cultural implica sair do confinamento do espaço-tempo em que as crianças estão, abrir a porta das instituições educativas e garantir uma diversidade de experiências, contactos e práticas culturais das crianças, por meio da sua atividade lúdica, do jogo simbólico, da abertura de oportunidades da experiência, para regressar,

com elas, a esse ponto nodal da infância, que é o das culturas infantis, por meio das quais as crianças interpretam e simbolizam o mundo.

A escola infantil ou jardim de infância é um mundo social de vida das crianças. Não fica fora de casa nenhum dos problemas ou dimensões que ocupam a vida da criança: o corpo, a condição social, o gênero, a pertença étnica e cultural. A escola infantil, ou jardim de infância, deve ser o lugar da afirmação plena dos direitos da criança. Nesse sentido, os estabelecimentos educativos são o lugar institucional onde a criança também realiza os direitos à proteção contra a violência, a exploração e o abuso; o direito à saúde e à proteção contra a doença; os direitos à alimentação, à higiene, ao exercício físico, ao contacto e usufruto da água, das plantas e da natureza em geral; os direitos ao afeto e às emoções, ao riso, ao convívio, ao jogo e à brincadeira, ao reconhecimento de si própria em face às outras crianças. A escola infantil, ou jardim de infância, não pode sozinha realizar a plenitude desses direitos; necessita de se inserir no esforço comum que constrói o espaço público como lugar do bem-estar coletivo. Nesse sentido, os estabelecimentos educativos incluem-se no âmbito das políticas sociais, não apenas como destinatários das medidas do Estado ou do Município, mas como participantes ativos na construção do bem-estar social. Constituem-se, à sua medida, como um elo de política social. É daqui que decorre a importância das relações com a comunidade socialmente organizada.

Organizar a escola como uma *polis*. A escola/jardim de infância é a *polis* (DHALBERG; MOSS; PENCE, 2001), a cidade onde tem lugar a afirmação de uma identidade social. A criança pequena é um pequeno cidadão; mas um pequeno cidadão não tem pequenos direitos, tem plenos direitos. A educação é o lugar de afirmação de

cidadania plena da criança (SARMENTO, 2012): cidadania social pelo reconhecimento e garantia dos direitos sociais; cidadania cognitiva pelo reconhecimento da alteridade infantil e pela adoção de uma ética de respeito pela criança como ser competente, sujeito social e sujeito de cultura; cidadania institucional pela aceitação do princípio de que as escolas infantis e os jardins de infância são organizações de crianças e adultos e por isso as decisões coletivas são adotadas participadamente por crianças e adultos, e nelas existem dispositivos adequados para que as crianças possam se exprimir sem constrangimentos, com suas formas próprias de comunicação e suas múltiplas linguagens; cidadania “íntima” (PLUMMER, 2007) pelo escrupuloso respeito de cada criança e salvaguarda em face às formas de violência psicológica, emocional ou simbólica, no respeito pelas diferenças e na aceitação da diversidade. Na escola infantil ou jardim de infância assumida como *polis*, a participação das crianças – aqui entendida como ação influente orientada para os outros – é a marca d’água que melhor exprime o sentido da educação da infância como espaço político de afirmação dos direitos da criança.

A educação infantil é uma educação na cidade. A criança aprende na sala de atividades, mas também no museu, no centro cultural, no jardim, no parque infantil, no centro de educação em ciência, nos parques urbanos, nos recintos e quadras desportivas, na visita aos arte-sãos, na hora do conto da biblioteca ou da livraria, na agremiação cultural, na banda de música ou na sala da orquestra, no passeio, na praça e na rua. O lugar da educação da criança estende os seus braços, dilata as suas fronteiras e mobiliza as potencialidades do espaço urbano. Ao mesmo tempo em que aprende na cidade, a criança humaniza o espaço urbano e a urbe institui-se em cidade das crianças.

A educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança é um processo em curso em muitas escolas e jardins de infância. Poderá, porventura, a enunciação de alguns dos seus princípios não fazer justiça a formas avançadas de construção do espaço público educativo que já estão em prática. Poderá, de outro modo, diluir as dificuldades e os problemas que emergem na prática quotidiana e que geram outros dilemas e fomentam muitas perplexidades, incertezas e descontinuidades de ação. Poderá mesmo, quiçá, ocultar realidades que a complexidade social faz emergir, relativas à sobreocupação de espaços, ao rateio, à seleção e exclusão de crianças. Todas essas facetas de uma realidade muito complexa deverão ser tidas em conta e devidamente perspectivadas na ação política e pedagógica, mas a possibilidade de colocar na ordem absoluta das prioridades os direitos da criança em educação da infância não pode submergir diante das dificuldades e, pelo contrário, deve ser claramente assumida para iluminar o horizonte da utopia realizável de uma educação de qualidade para todos e para todas, inclusiva e cidadã.

Conclusão

É tempo de voltarmos a Clifford Geertz. No curto fragmento que invocamos em epígrafe, o antropólogo começa por fundamentar a proposta que formula de “repensar” todo o processo educacional da criança pequena numa concepção do bebê e da criança em idade pré-escolar como “agente ativo”. A sua abordagem é feita em diálogo direto com Jérôme Bruner, considerando a análise desse psicólogo sobre os processos de desenvolvimento infantil. É dada, por consequência, prioridade à análise da criança e das suas características e formas de ser para fundamentar uma concepção de transformação educacional.

Este é seguramente um bom princípio: partir da criança, daquilo que ela é como ser biopsicossocial, e da infância, como categoria social de tipo geracional, para fundamentar as políticas educativas.

Nos debates educacionais, estão em causa – como assinalamos neste texto – concepções derivadas das diferentes tradições que historicamente instituíram a educação da infância, visões do mundo e ideologias, interesses econômicos e sociais, perspectivas pedagógicas diferenciadas. Mas esses debates firmam-se, em última análise, nas concepções sociais sobre a infância.

Propusemo-nos sustentar uma orientação para a educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. Defendemos uma concepção de direitos da criança como o conjunto de obrigações sociais e de garantias dadas às crianças para satisfazer as suas necessidades de bem-estar e desenvolvimento integral, como cidadãos de pleno direito, seres competentes, ativos, atores sociais e sujeitos de cultura. Sustentamos também que, quer no plano da definição, quer no plano da concretização, os direitos da criança são hoje um processo inconcluso e conflitual, que têm na Convenção sobre os Direitos da Criança não um ponto de chegada, mas antes um marco fundador. Esclarecemos que a infância é uma e diversa e que a declinação de tudo aquilo que caracteriza unitariamente a geração infantil e tudo aquilo que é diferença e desigualdade entre as crianças deve ser dialeticamente realizada. Uma concepção da infância como sujeito de direitos e da criança como cidadã, na sua unidade e diversidade, é, pois, o nosso ponto de partida.

Olhar a educação da infância em tempo integral a partir de uma concepção dos direitos da criança significa recusar um ofício de criança e de aluno de mero confinamento no espaço-tempo das instituições

educativas, implica recusar as práticas pré-escolarizantes desrespeitadoras das culturas infantis e é incompatível com a ideologia neoliberal e as suas consequências na promoção das desigualdades, na produção da competitividade meritocrática e na indução das lógicas e princípios de mercado na educação. A imaginação educacional na construção da escola infantil ou do jardim de infância dos direitos da criança vai de par com a realização clara de opções sobre o que se recusa e sobre aquilo que se procura construir alternativamente. Tal como as crianças, somos chamados, também na educação da infância e por meio dela, a “dar sentido ao *self* e aos outros” para um mundo inclusivo, respeitador e fraterno.

Referências

BALL, Stephen. **Educational policy and social class**. London: Routledge, 2006.

BECCHI, D’Egle; JULIA, Dominique (Dir). **Histoire de l’infance en Occident**. Paris: Ed du Seuil, 1998. v. 2.

BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. **La individualizacion: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas**. Barcelona: Paidós, 2003.

CARDONA, Maria João. **Para a história da educação de infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)**. Porto: Porto Editora, 1997.

DAHLBERG, Guniila; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

EDUCATION INTERNATIONAL ECE TASK FORCE. **Early Childhood Education: a global scenario**. Brussels: Education International, 2010.

FREEMAN, Michael. Children's rights as human rights: Reading the UN-CRC. QVORTRUP, J; CORSARO, W. A; HONIG, M. S. (Ed.): **The palgrave handbook of childhood studies**. Houndmills/New York: Palgrave Macmillan, 2009.

FRIEDBERG, Erhard. **Le pouvoir et la règle**. Paris: Seuil, 1993.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Early childhood developments**. A statistical snapshot - building better brains and sustainable outcomes for children. New York: Unicef Press, 2014. Disponível em: http://data.unicef.org/corecode/uploads/document6/uploaded_pdfs/corecode/ECD_Brochure_2014_197.pdf> Acesso em 27 dez. 2014.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, 2011.

HADDAD, Lenira. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. XAVIER, M. E. S. P. (Org.). **Questões de educação escolar**. Campinas: Alínea, 2007. p. 119-136.

HONIG, Michael-Sebastien. "How is the child constituted in childhood studies?" QVORTRUP, J; CORSARO, W. A.; HONIG, M.-S. (Ed.): **The palgrave handbook of childhood studies**. Houndmills/New York: Palgrave Macmillan, 2009. p 62-77.

KHULMANN JUNIOR, Moises. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. São Paulo : Mediação, 1998.

LAVAL, Christian et al. **La nouvelle école capitaliste**. Paris: La Découverte, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Strong Foundations. Early Child Care and Education. Paris. UNESCO Publising, 2006.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). **Starting Strong III**: A quality toolbox for early childhood education and care. OECD. Publishing, 2012. Disponível em <<http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiiiqualitytoolboxforecec.htm>>. Acesso em: 5 dez. 2014.

_____. **Education at a glance 2014**: OECD indicators. OECD Publishing, 2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>> Acesso em: 4 jan. 2015.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 221-241, 2004.

PLUMMER, Ken. **Intimate citizenship**: private decisions and public dialogues. Washington: University of Washington Press, 2003.

QVORTRUP, Jens. Childhood Matters: An Introduction. QVORTRUP, Jens et al. (Ed.) **Childhood matters**: social theory practice and politics. Aldershot: Avebury, 1994.

ROBERTSON, Susan L. Researching global education policy: angles in/on/out.... In: VERGER, A; NOVELLI, M; ALTINYELKEN, H. (Ed). **Global**

education policy and international development: new agendas, issues and practices. London: Continuum Books, 2012.

ROCHA, Eloisa Candal. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, Sociedade e Culturas**, n 17, p. 67-88, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A criança cidadã: vias e encruzilhadas, **Imprópria: Política e Pensamento Crítico**, Unipop, n. 2, p. 45-49, 2012.

_____. *Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança.* In: SALMAZE, M.; ALMEIDA, O. A. (Org.). **Primeira Infância no século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo.** Campo Grande: Editora Oeste/OMEP Brasil, 2013. p. 131-148.

VASCONCELLOS, Vera (Org.). **Educação da infância: história e política.** 2. ed. Niterói: Editor da UFF, 2011.

VERGER, Antoni; NOVELLI; Mario; ALTINYELKEN, Hulya Kosal (Ed.). **Global education policy and international development: new agendas, issues and practices.** London: Continuum Books, 2012.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. VINCENT, G. (Dir.). **L'éducation prisonnière de la forme Scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1994. p 11-47.

Educação integral e(m) tempo integral
na educação infantil: possibilidade de um
olhar inovador



Lúcia Velloso Maurício

Educação integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidade de um olhar inovador

Lúcia Velloso Maurício¹

Introdução

Revedo a produção escrita sobre educação integral/escola de tempo integral no Brasil, destacamos a importância desta publicação com o objetivo de instigar novas reflexões e proposições em torno da jornada ampliada/tempo integral/educação integral na educação infantil, tendo em vista a diminuta atenção dada ao tema relacionado com a educação infantil. Não porque o tempo integral ou prolongado não seja praticado nesse segmento, mas porque as reflexões sobre a ampliação do tempo como possibilidade educacional na educação infantil ainda são escassas.

Este artigo se propõe primeiramente a abordar algumas considerações sobre educação integral em tempo integral no Brasil, referindo-se a publicações e concepções que circulam na área de educação. Em seguida, apresenta um panorama da atualidade do tema, seja pelos instrumentos legais que foram se adensando de 1988 para cá, seja pelas pesquisas de âmbito nacional realizadas de 2008 em diante. Finalmen-

¹ Professora associada da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

te, pretende levantar as questões que esse cenário descortina e discutir sua pertinência à discussão de educação integral em tempo integral na educação infantil.

Concepções e publicações de educação integral em tempo integral

Desde Anísio Teixeira (1994), que defendeu a necessidade de escolarização em tempo integral – na época não se falava em educação integral – na década de 1950, somente em 1980, com as experiências dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no Estado do Rio de Janeiro, do Programa de Formação Integral da Criança (Profic) no Estado de São Paulo e dos Centros de Educação Infantil (CEIs) em Curitiba, o tema voltou a ser pauta de debates e publicações. Alvo de intensa polarização, tendo em vista o cenário político do período da redemocratização brasileira, predominou, nos textos que circularam na época, uma visão crítica sobre a proposta de ampliação do tempo escolar que não vislumbrava qualquer perspectiva de potencial inovador que se discute hoje.²

Se olharmos pelo ponto de vista do Rio de Janeiro, a produção escrita sobre a escola pública de horário integral, até o final do século passado, podia ser vista como dois ciclos delimitados no tempo. As críticas, concentradas essencialmente no período de 1987 a 1991, desenvolveram-se a partir de dados do I Programa Especial de Educação (PEE), de 1983 a 1986, responsável pela implantação dos Cieps. Os trabalhos

² Para conhecer o estado da arte sobre o tema, ver o artigo *Literatura e representações da escola pública de horário integral* (MAURÍCIO, Lúcia Velloso, 2004), originário de capítulo da tese da autora; e a atualização do estado da arte que consta do *Em Aberto 80 - Duas décadas de educação em tempo integral em dissertações, teses, artigos e capítulos de livros* (MAURÍCIO; RIBETTO, 2009).

que apontavam aspectos a serem investigados começaram a surgir em 1990 e tiveram continuidade com dados do II PEE (de 1991 a 1994). As críticas contaram com espaços em revistas ou editoras de maior circulação e as teses ou dissertações, que indicavam a pertinência da proposta de escola de horário integral, permaneceram, praticamente, restritas às universidades (MAURÍCIO, 2004).

Para testemunhar a disputa da época, vale lembrar que Zaia Brandão (1989) expôs sua relutância em participar de seminário promovido pela Fundação Carlos Chagas em 1987, cujo objetivo era contribuir para o desenvolvimento do referencial teórico sobre a escola pública de horário integral. Sua hesitação deveu-se ao clima “emocional” com referência ao debate sobre o PEE. Depois de relatar seu criticismo em relação aos Cieps, afirmou que o impacto nacional causado pelo programa dos Cieps colocou em discussão não as escolas, mas a disputa político-partidária representada por Leonel Brizola, Darcy Ribeiro e Oscar Niemeyer.

As comunicações produzidas nesse Seminário, acrescidas dos resultados de pesquisa de campo realizada em duas unidades de horário integral, uma em São Paulo e outra no Rio de Janeiro, deram origem ao livro *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público* (PARO et al., 1988a) e aos artigos *A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais* (PARO et al., 1988b) e *Viabilidade da escola pública de tempo integral* (PARO et al., 1988c). Embora a intenção alegada para o estudo fosse uma apreensão objetiva da oportunidade de implantação da escola pública de horário integral, a publicação não escapou ao dilaceramento eleitoral da época: encontram-se, ao longo do texto, pressupostos subjetivos, que revelam a tensão da disputa de projetos de sociedade daquela época. Esse livro, que foi publicado em editora de

grande circulação, exerceu nítida influência sobre a produção acadêmica do tema, apesar das limitações que o debate político-partidário da década de 1980 imprimiu ao texto. Sua introdução afirmava que a crítica contra a instalação do período integral se voltava quer para as condições concretas em que se dava o ensino em nossa sociedade, que nem oferecia ainda boa qualidade em tempo parcial, levantando polêmica em torno do custo-benefício do tempo integral que inviabilizava a universalização do ensino fundamental, quer para o caráter excessivamente assistencial, inserido na discussão da função social da escola (MAURÍCIO, 2009a).

Levantamento bibliográfico publicado no *Em Aberto* 80 (MAURÍCIO; RIBETTO, 2009) atualizou até 2008 o estado da arte sobre a temática. Foram encontradas 43 dissertações e 11 teses relativas à escola de horário integral. As buscas foram feitas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nos sítios de universidades localizadas em Estados brasileiros que tiveram experiências de implantação dessa proposta de escola. Sete teses foram defendidas no Rio de Janeiro, três em São Paulo e uma nos Estados Unidos, entre 1990 e 2002. As dissertações começaram em 1988 e se estenderam até 2008, em sete Estados do Brasil e na França. Foram encontrados 94 textos relativos ao tema: 54 publicados em revistas acadêmicas impressas e uma em meio virtual; 16 capítulos de livros ou fascículos; três relatórios de pesquisa; 13 anais de eventos científico-acadêmicos; e sete livros, dos quais dois institucionais. As buscas foram feitas principalmente em sítios de revistas acadêmicas bem como de eventos científicos nacionais na área de educação.

Do exposto acima, gostaríamos de enfatizar algumas relações: evidenciou-se o vigor entre a política pública implementada e a produção

acadêmica, como foi o caso do Rio de Janeiro; entretanto com exceções, como no Paraná, em que não houve essa correspondência; percebeu-se diferença de acolhimento ao tema por parte de universidades, podendo estimular ou desviar trabalhos da área; observou-se que a intensa produção crítica do final da década de 1980 parece estar relacionada com o contexto político-partidário, já que nenhum dos autores daquele período retomou o tema posteriormente; em sentido contrário, a produção de profissionais que vivenciaram a implantação da escola de tempo integral desdobrou-se de teses de doutorado em orientação de monografias e dissertações, para artigos publicados ou comunicações em congressos a respeito do tema.

Por que rever a trajetória de publicações sobre a educação em tempo integral? Talvez seja espantoso, mas os argumentos usados desde a década de 1980 ainda estão presentes nos debates sobre o tema hoje, seja como crítica, seja como justificativa para demanda por ampliação do tempo escolar. Em maio de 2006, o Jornal *O Globo* publicou uma sequência de reportagens sobre a escola pública de tempo integral do Rio de Janeiro. A chamada para a série estava estampada na primeira página: “CIEPS FAZEM 21 ANOS DE EXPECTATIVAS E FRACASSOS”. A avaliação publicada nas reportagens trouxe a mesma marca daquela feita há 20 anos: a abordagem não discutia as possibilidades inerentes ao projeto nem a sua viabilidade efetiva; apenas tentava provar, por meio de um levantamento da trajetória de vida de antigos alunos, que a escola de tempo integral, com sua proposta pedagógica, era cara. Afirmava também que foram desperdiçados recursos e que essa escola não garantia bom desempenho. A leitura que se quer transmitir é que os pobres não conseguem bons resultados na escola, mesmo quando se oferece a eles uma escola bem equipada. A intenção da série, do nosso ponto de vista, não

foi provocar indignação contra o desperdício de recursos públicos e contra o descaso com a educação popular, entretanto é o que se lê nas sete cartas de leitor publicadas (MAURÍCIO, 2009b, p. 257), das quais a citação a seguir é exemplar: “O CIEP pode dar certo, desde que tenha gestão comprometida com a educação; corpo docente envolvido na proposta; projeto político pedagógico que envolva todos os segmentos escolares; participação efetiva da comunidade e da família... mas dá trabalho”.

Ao longo desse tempo, autores que vêm estudando a educação integral em tempo integral identificaram tanto concepções emancipatórias e democráticas da proposta de escolarização em tempo integral, que Coelho (2009) chama de sócio-histórica, como concepções assistencialistas, sob formatos diversos, voltadas mais para a proteção social, priorizando população e territórios em situação de vulnerabilidade social, afastando-se de uma proposta educacional. Há também diversas propostas que Coelho chama de mistas, que, apesar de terem uma motivação assistencial, terminam por constituir algum modelo pedagógico, mas não configuram uma nova proposta de escola. Cavaliere (2009) utilizou os termos *escola de tempo integral* e *aluno em tempo integral* como título de artigo. O primeiro se refere à ampliação da jornada como um aspecto decorrente da própria natureza e função da escola nos dias atuais, como instrumento para construção da qualidade da educação. O segundo termo, *aluno em tempo integral*, não prevê o adensamento da função da escola, mas sim a ocupação do sujeito que nela se encontra, o aluno. Cavaliere (2009, p. 51) alerta:

A escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. O incremento desses três aspectos pode significar o for-

talecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural. Entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto de educação que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo os seus limites e contradições, e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais.

Em artigo recente, Cavaliere (2013) chama a atenção para as políticas especiais que propõem “educação integral” com intenção de fazer face às necessidades da massa de alunos que chega hoje às escolas. Afirma que as políticas especiais em geral se desenvolvem em forma de projetos destinados a setores específicos da população, “[...] uma forma de discriminação positiva, que tenta concentrar recursos, ideias e energias nas escolas e nos alunos com maior dificuldade” (p. 252). E continua:

Se o aumento do tempo de permanência da criança na escola é condição para que se ponha em prática um modelo de organização escolar que possibilite um processo educacional efetivamente democrático [...] isso seria, em tese, válido para todas as crianças. Entretanto, na prática [...] a proposta de ‘educação integral’ vem sendo dirigida às escolas com menos recursos e àqueles alunos com problemas sociais e escolares (p. 252).

Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) em municípios desse Estado sobre as experiências de ampliação da jornada escolar (COELHO, et al., 2012) evidenciou que quase todas as experiências investigadas ainda não se constituíam, efetivamente, como políticas públicas. A análise das respostas dos participantes deixava entrever diferentes visões sobre a ampliação da jornada escolar para tempo integral: uma visão mais assistencialista, bem presente, principalmente em comunidades mais carentes; e outra que procurava conjugar a extensão do tempo com

uma concepção de educação mais ampla, que passa pela formação cognitiva e cultural do aluno.

Em relação aos sujeitos alunos e aos formadores, foram encontradas configurações bastante diversas que revelavam concepções e práticas divergentes. No que diz respeito aos alunos, as experiências utilizavam vários critérios para selecioná-los, criando uma focalização que tanto podia ser positiva, quanto negativa. As entrevistas remetiam para a tensão contemporânea entre a universalização e a focalização das políticas de educação. Como Cavaliere citada acima, as autoras apontam que a escola pública carrega em sua própria natureza o sentido universal para todos os que a frequentam.

Em relação aos sujeitos que devem atuar nas políticas públicas de tempo integral, as autoras enfatizaram que o compromisso com uma visão sócio-histórica de educação integral implica pensar na formação e habilitação desses sujeitos e nas suas condições de trabalho. Das experiências investigadas, a maioria era realizada por professores habilitados, alguns contratados. Outras experiências eram desenvolvidas por monitores ou oficinairos, na condição de voluntários, percebendo ajuda de custo. As autoras concluíram que uma formação mais completa para o aluno se dá por meio de atividades integradas e que, para tal, são necessários profissionais cuja formação esteja à altura de desempenhar esse trabalho pedagógico. Não desconsideraram a possível qualidade do trabalho de monitor ou oficinairo, porém afirmaram que as condições que lhes são oferecidas não lhes permitirão ter compromisso permanente com a educação daqueles alunos.

Encerramos esta seção indicando como a implantação de educação integral em tempo integral implica prioridades que podem direcionar os projetos para desenvolvimentos diversos. Destacamos que tan-

to as concepções como a operacionalização da educação em tempo integral vão marcar o projeto e seus desdobramentos. Endossamos os pressupostos estabelecidos no Relatório Acadêmico³ da pesquisa referida acima:

[...] não entendemos a extensão do tempo escolar sem que, a ele, agreguem-se condições de expandi-lo qualitativa e integralmente, na perspectiva da ampliação crítica dos conhecimentos sociohistoricamente constituídos; da reflexão sobre as culturas – locais e universais – e, ainda, da compreensão afetiva que envolve o ser humano (COELHO, et al., 2012, p. 76).

Panorama nacional da educação em tempo integral

A proposta de escola de horário integral não é nova. Houve experiências de escolas particulares religiosas, do passado e do presente, que ofereciam educação de alta qualidade à elite; e houve escolas particulares leigas, que existem ainda hoje, propondo-se a oferecer aprendizagem global a alunos provenientes das classes média e alta.⁴ Na esfera pública, o Governo Carlos Lacerda, no antigo Estado da Guanabara, entre 1961 e 1965, implantou o Projeto Piloto de Educação de Crianças da Favela em cinco escolas. Esse programa de educação em tempo integral abrangia, além do atendimento pedagógico, atendimento médico, psicológico e alimentar aos alunos e também assistência social às suas famílias (MAURÍCIO, 2004).

³ Políticas públicas de ampliação da jornada escolar no Estado do Rio de Janeiro: de sujeitos e(m) formação e de sujeitos e(m) atuação.

⁴ Referência ao Colégio Sacre Coeur de Jesus e ao Colégio São Bento, religiosos, à Escola Americana, no Rio de Janeiro e ao Centro Educacional de Niterói, leigos.

Mais significativas foram as experiências desenvolvidas a partir do início dos anos 1950 no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, em cinco escolas públicas de 1ª a 4ª série. Sob coordenação, supervisão e apoio financeiro do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), presidido na época por Anísio Teixeira, esse projeto experimental constituiu campo de pesquisa aplicada segundo orientações curriculares diversas. No mesmo período, desenvolveram-se quatro ginásios públicos, equivalentes ao ensino médio, com finalidade de qualificação profissional. A fundamentação do projeto de educação em tempo integral que se desenvolveu nos Cieps no Rio de Janeiro originou-se nos argumentos que levaram Anísio Teixeira, com quem Darcy Ribeiro trabalhou durante longos anos, a inaugurar, em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, quando era secretário de Educação do Estado da Bahia:

A ideia [que] tinha a sedução de todas as simplificações [...] teve forças para congestionar as escolas primárias com turnos sucessivos de alunos, reduzindo a educação primária não só aos três anos escolares de Washington Luís, mas aos três anos de ‘meios-dias’ [...]. É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhes seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente a criança para a sua civilização [...] técnica e industrial, difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1994, p. 173).

O Centro, chamado de Escola Parque, contava com quatro escolas-classe, de nível primário, com funcionamento em dois turnos, projetadas para 1.000 alunos cada uma, e uma escola-parque, com sete pavilhões, destinados às chamadas práticas educativas, frequentadas pelos alunos em horário diverso ao da escola-classe, de forma que as crianças permanecessem o dia completo em ambiente educativo. A proposta era que esse conjunto funcionasse como centro de demonstração para a instalação de outros semelhantes no futuro.

Tabela 1 – Matrículas em tempo integral no ensino fundamental por segmento no Brasil

	ANOS INICIAIS			ANOS FINAIS			FUNDAMENT. COMPLETO		
	TOTAL	TI	%	TOTAL	TI	%	TOTAL	TI	%
2009	14.946.313	599.710	4,0%	12.665.753	345.334	2,7%	27.612.066	945.044	3,4%
2010	14.258.634	777.427	5,5%	12.416.686	426.478	3,4%	26.675.320	1.203.905	4,5%
2011	13.730.813	1.043.276	7,6%	12.083.566	582.594	4,0%	25.814.379	1.625.870	6,3%
2012	13.228.278	1.267.335	9,6%	11.716.697	775.330	6,6%	24.944.975	2.042.665	8,2%
2013	12.876.507	1.825.200	14,2%	11.313.862	1.180.646	10,4%	24.190.369	3.005.846	12,4%

Fonte: INEP: Censo Escolar 2009-2013. (elaborada pela autora).

A presença cada vez mais significativa da proposta de ampliação da jornada escolar na legislação brasileira tem contribuído para o aumento do número de municípios brasileiros que desenvolvem essa proposta escolar, fazendo crescer o número de matrículas em tempo integral, como se pode ver na Tabela 1. Depois de promulgada a Constituição de 1988, que deixa entrever, mas não se refere explicitamente à educação em tempo integral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar diário nos arts. 34 e 87; o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), instituído pela Lei nº 10.172/01 indicou, entre seus

objetivos, o tempo integral para crianças das camadas mais necessitadas; essa restrição já não constou nos objetivos e metas específicos do PNE 2001-2011 para o ensino fundamental.

Lançado em 2007, pelo Decreto nº 6.094/07, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação formulou, entre suas diretrizes, “[...] ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”, que deu origem ao Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Recente estímulo importante para a ampliação da jornada escolar deve ser atribuído ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundeb), instituído pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que prevê repasse de recursos acrescido de 25% para alunos do ensino fundamental da rede pública em regime de tempo integral, ou seja, mais de sete horas por dia, durante toda a semana letiva. O documento final da Conferência Nacional de Educação (2010) propôs a meta de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica do Brasil até o final da vigência do próximo PNE. Essa meta foi incorporada ao novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que acabou de ser aprovado com a homologação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

O crescimento de matrículas e a presença cada vez maior desse tema na legislação estimularam a realização de pesquisas de âmbito nacional sobre a proposta da ampliação da jornada escolar, seja pela escola de tempo integral, seja pela extensão do turno. A primeira pesquisa, de 2008, teve caráter quantitativo; foi financiada pelo MEC/Secad e

realizada por quatro universidades, com o objetivo de mapear o desenvolvimento da ampliação da jornada escolar para além das quatro horas diárias obrigatórias nos municípios brasileiros. A segunda etapa, de caráter qualitativo, em 2009, visitou 21 municípios das cinco regiões do Brasil.⁵ Em 2010, foi desenvolvida pesquisa qualitativa pela Fundação Itaú Social/Cenpec,⁶ que investigou 16 experiências de ampliação de turno, públicas ou particulares. Em 2013, a Fundação Itaú Social/Cenpec lançou nova publicação sobre visita a 20 municípios que se tornaram referência em ampliação de jornada escolar.⁷ Essa sequência de pesquisas de abrangência nacional não apenas nos fornece um panorama de informações como indica o interesse que o tema educação em tempo integral vem despertando nos últimos anos.

A pesquisa quantitativa do MEC contabilizou 503 municípios desenvolvendo 800 experiências de ampliação da jornada escolar além de quatro horas diárias. A distribuição das experiências apresentava grande contraste: 45% localizadas no Sudeste; 23% no Nordeste e no Sul; ficando o Norte e o Centro-Oeste com menos de 9%. A variedade das experiências aparecia na carga horária, de 4,5h a mais em um total de 8h/dia; nas atividades artísticas, de esporte e de reforço escolar; no tempo de implantação, de um ano a mais de dez anos. Mais de 55% das experiências desenvolviam-se em sete horas ou mais diárias, crité-

⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (MEC/SECAD). Educação integral: Educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=817>. Acesso em: 15 ago. 2010.

⁶ FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL / CENPEC, 2011. Perspectivas da Educação Integral, publicada com o nome de Tendências para Educação Integral. Disponível em: <http://ww2.itausocial.com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf>. Acesso: 18 dez. 2011.

⁷ FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL / CENPEC, 2013. Percursos da educação integral – em busca da qualidade e da equidade. Disponível em: <<http://www.fundacaoitausocial.org.br/biblioteca/artigos-e-publicacoes/percursos-da-educacao-integral-em-busca-da-qualidade-e-da-equidade.html>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

rio do Programa Mais Educação e do Fundeb para repasse de recursos por matrícula em tempo integral. O fato de 39% das experiências terem sido implantadas em 2009 e 55% em 2008 endossa o impacto dessas ações do MEC na ampliação da jornada escolar.

Tanto a pesquisa quantitativa quanto a qualitativa do MEC elegeram os seguintes eixos de investigação: tempos, espaços, sujeitos, atividades, gestão, financiamento e parcerias. Os objetivos para a ampliação da jornada escolar variavam: respeito à diversidade étnico-cultural, reforço escolar, melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e indicadores semelhantes e proteção à infância e adolescência. Percebia-se valorização das experiências para “retirarem a criança da rua”. Na pesquisa qualitativa, os 21 municípios investigados, apesar da diversidade, convergiram sobre os obstáculos para a ampliação da jornada: falta de espaço e de infraestrutura para o desenvolvimento das atividades e para formação continuada dos profissionais. As parcerias tinham caráter colaborativo, mas não consolidavam comunidades educativas. As diferenças socioeconômicas entre as regiões brasileiras condicionaram a constituição de parcerias (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2012).

Independente do formato das experiências, a vinculação entre as atividades da ampliação da jornada e o projeto pedagógico da escola era um desafio. Constatou-se que a dissociação entre tempos “de regência” e tempos das oficinas pode comprometer a adesão à proposta, pois o contraturno muitas vezes é visto como tempo de brincadeira, desprovido de importância. Alguns gestores propiciavam encontros entre os profissionais dos tempos diversos. Era incipiente, na época da pesquisa, a preocupação em saber que resultados as atividades de ampliação da jornada trouxeram à escola e aos alunos.

A pesquisa realizada pela Fundação Itaú Social/Cenpec (2011) teve como objetivo conhecer experiências em período escolar ampliado e/ou em turno oposto, com atividades diversificadas a integrar-se no currículo escolar básico. A seleção contemplou abrangência nacional e diversidade de características, mas não foi representativa da quantidade de experiências por região. Dez iniciativas eram do Poder Público. Segundo a pesquisa, as escolas públicas predominavam em áreas periféricas das cidades, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Ideb baixos. As escolas tinham liberdade para aderir aos programas, mas sem capacidade para atender a todos os alunos, que eram selecionados por apresentar dificuldade de aprendizagem; ser beneficiário do Bolsa Família; estar em situação de vulnerabilidade; ter sido retido no último ano do ciclo escolar.

A pesquisa registrou que, nas escolas de tempo integral, havia intervenção na organização do tempo escolar, do currículo e do trabalho docente. As atividades eram diárias, no interior da própria escola, em períodos de oito a dez horas. A chamada jornada ampliada era a modalidade mais ofertada pelo Poder Público. As atividades podiam ser diárias, mas o comum era a oferta duas ou três vezes por semana, em turno oposto ao regular durante três a cinco horas. Nesses dias, os alunos permaneciam de oito a dez horas sob a responsabilidade das escolas, recebendo alimentação. As escolas que ofereciam jornada ampliada tendiam a utilizar espaços alternativos, com atividades ofertadas tanto por escolas como por Organizações Não Governamentais (ONGs).

Em 2013, a Fundação Itaú Social, o Cenpec e a Unicef publicaram mais um livro, *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade*, resultado de visita a 20 municípios com projetos de educação integral. Suas experiências foram registradas de maneira informal, sem

intenção de escolher os melhores nem de realizar uma pesquisa aprofundada, por isso, as experiências não foram exaustivamente descritas. A escolha do que destacar em cada uma delas teve o objetivo de revelar a área na qual a educação integral mais avançou, o que poderia dar ideias e soluções que pudessem ser compartilhadas. Assim, o livro foi organizado em quatro eixos: metodologias e conteúdos; formação de educadores; gestão de programas; avaliação e monitoramento.

Por que essas pesquisas nos interessam? O fato de terem sido realizadas revela a importância que a ampliação da jornada escolar vem adquirindo nos anos recentes, confirmado a tendência que já foi apontada nos instrumentos legais que foram se sucedendo da LDB para cá. Além disso, ressaltamos que as pesquisas não foram desenvolvidas somente pelo Poder Público; as duas últimas foram realizadas por instituições de caráter privado, indicando que o interesse pela ampliação da jornada escolar vem se enraizando na sociedade civil e ganhando visibilidade internacional, tendo em vista que a realização e a publicação das últimas pesquisas tiveram a Unicef como parceira. Chama a atenção também a sequência de datas, pois as pesquisas começaram no ano seguinte à promulgação do Fundeb e ao lançamento do Programa Mais Educação, evidenciando o estímulo que propiciaram o extravasamento da temática para a sociedade.

Estes fatores levaram o Inep, a partir de 2009, a publicar, nos resultados do Censo Escolar, o número de matrículas em jornada de sete horas ou mais, aumentando o destaque da temática. A partir de 2010, passou a discriminar, dentre essas matrículas, aquelas que eram de tempo integral e as que completavam as sete horas com atividades complementares (INEP, 2011). No ano de 2012, no caderno de instruções disponibilizado às escolas para preenchimento do formulário

para o censo anual escolar, o Inep elaborou uma seção específica para aprimorar a coleta de dados das matrículas em tempo integral.

[...] no que se refere à quantidade de alunos, atividades desenvolvidas e formação das turmas, esse documento tem como objetivo orientar as escolas no preenchimento correto do Censo Escolar, visando à qualidade e à fidedignidade das informações prestadas. Esse documento apresenta conceitos e orientações sobre os procedimentos para declarar as informações dos alunos do Programa Mais Educação.⁸

Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar

Tanto as pesquisas do MEC como as do Itaú Social se assemelham nos pontos para os quais chamam a atenção: o espaço e a infraestrutura; a formação de profissionais e sua jornada de trabalho; a integração das atividades no projeto pedagógico; os critérios de prioridade para escolas e alunos; a formulação de indicadores para avaliação do projeto; e os recursos para sua implementação. Cada um desses aspectos pode comprometer o alcance dos resultados que justificam a implementação de projetos de ampliação da jornada escolar, seja qual for a concepção adotada. Portanto, encontrar alternativas para cada um dos pontos destacados implica a implantação paulatina dos projetos, por limitação de orçamento, espaço ou pessoal (MAURICIO, 2013).

Segundo a pesquisa Fundação Itaú/Cenpec (2011), os recursos públicos são insuficientes para universalizar a proposta de tempo integral. Entretanto, temos experiências públicas de universalização

⁸ Cf. Caderno de instruções. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

do projeto, como é o caso de Apucarana, no Paraná, e como foi o caso de Olímpia, em São Paulo. Em levantamento recente feito por nosso grupo de pesquisas, identificamos sete municípios pequenos do interior de São Paulo que têm 100% das matrículas de ensino fundamental em tempo integral. Como todos têm menos de 400 matrículas, supõe-se que sejam apenas duas escolas, uma estadual e outra municipal. Aprovada a meta 6 do novo PNE, que propõe alcançar 25% das matrículas em tempo integral na rede pública até 2024, os recursos terão que ser previstos. Isso implica etapas, o que supõe estabelecer prioridades, outro dos aspectos colocados como um desafio para a ampliação da jornada escolar.

Há uma tendência geral em priorizar os municípios, escolas e alunos com maior vulnerabilidade social, daí a utilização de IDH, beneficiário de Bolsa Família, entre outros critérios. A correlação direta entre pobreza e baixo desempenho escolar faz do Ideb um indicador muito utilizado para priorizar municípios e escolas. A lógica é evidente: quando temos a desigualdade do porte da brasileira, é necessário atender em primeiro plano aos mais carentes. Entretanto, essa lógica pode estigmatizar alunos e escolas. Um exemplo conhecido foi o que ocorreu com muitos Cieps, no Estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 80 e 90 do século XX. Havia Cieps em que o número de alunas do sexo feminino era muito abaixo do masculino, porque as mães – tão pobres quanto as outras – consideravam que a escola poderia oferecer um ambiente que não era adequado para suas filhas. Em outros casos, o Ciep funcionava como ameaça: “Se não passar de ano, você vai estudar no Ciep”, sinônimo de escola para marginais. Destacamos a prioridade adotada por Russas, no Ceará, que direcionou o tempo integral para a faixa etária que estava cursando o ciclo de alfabetização, de forma que a iniciação no ensino fundamental

dos alunos fosse consistente bastante para que os anos subsequentes transcorressem como um desdobramento desse ciclo inicial.

A infraestrutura e o espaço para ampliação da jornada escolar são os aspectos mais evidentes e mais apontados por professores e diretores como obstáculo à implantação do projeto. As soluções, tanto de adaptação como de ampliação de espaço, são diversas: construir salas de aula, anexos ou “puxadinhos”; alugar espaços não muito distantes; instalar tendas ou salas de aula em *containers*; utilizar espaços externos em clubes, igrejas, praças, centros culturais, bibliotecas etc. As várias alternativas revelam uma representação do que seja espaço “escolar”. Por mais que muitos projetos tenham a perspectiva de que os diferentes espaços da cidade são educadores, não temos a tradição europeia de cidade, além de problemas que caracterizam as cidades brasileiras, relacionadas com segurança, transporte, calçamento, entre outros. Há municípios que encontram boas soluções para aproveitar os espaços da cidade, apesar das condições brasileiras, como se constatou em Vitória, no Espírito Santo.

Nossa infraestrutura, que tem como natural a noção de turno, na qual uma mesma sala de aula é usada, no mínimo, por duas turmas, diferentemente da Europa, está bastante distante da que seria adequada para a generalização da ampliação da jornada. É uma dívida que pagamos à nossa história, já que, no passado, o crescimento da demanda escolar não foi atendido por construção de salas de aula e sim por instituição turnos. Dispor de uma sala para cada turma, independente da extensão do turno, atribui à sala de aula uma função de acolhimento, para alunos e professores, para suas produções, para seus materiais, promovendo identificação com o ambiente.

Quem vai trabalhar para que a jornada escolar seja ampliada? Professores ou monitores ou agentes comunitários, ou estagiários, ou ou-

tras opções? Essa decisão implica a possibilidade maior ou menor de integração das atividades de ampliação ao currículo regular. A opção por professor facilita a integração, mas pode não caber no orçamento. Outras opções podem caber no orçamento, mas podem resultar em grande rotatividade, o que compromete o projeto. Por outro lado, há muitos municípios que não têm disponibilidade de profissionais, como graduandos em diversas áreas. Esse é um tema da maior complexidade, porque a opção por um profissional ou outro não exclui a definição de regime de trabalho, carga horária, remuneração etc. Nesse aspecto, partilhamos com Coelho (et al., 2012) a compreensão já mencionada de que, para desenvolver atividades integradas são necessários profissionais com formação à altura para esse projeto pedagógico e em condições de trabalho que lhes permitam ter compromisso permanente com a educação dos alunos. As pesquisas mencionadas indicam que a presença de um professor coordenador tem estimulado a integração das atividades ao projeto pedagógico da escola, como também encontros de formação e de planejamento regulares para todos os profissionais da escola.

Finalmente, destacamos o monitoramento das experiências. As pesquisas constataram que não há atenção específica para esse aspecto, ressaltando a necessidade de criação de indicadores que reflitam os objetivos da ampliação da jornada escolar, que não se restringem ao desenvolvimento acadêmico. Nesse sentido, o Ideb e indicadores semelhantes não dão conta do que seus próprios projetos propõem. Faltam todos os “sinais” que dizem respeito aos objetivos que levaram à implantação da jornada ampliada ou tempo integral. A maior parte das experiências controla apenas a frequência, porque ela é indispensável para os 25% a mais de recurso proporcionados pelo Fundeb.

Desafios do tempo integral na educação infantil

É importante enfatizar o momento oportuno de investir numa pesquisa sobre educação integral na educação infantil. Sua realização favorece mais um passo em direção do atendimento infantil dentro de uma perspectiva de educação, em seu sentido pleno, ou seja, integral. Entretanto a ampliação do tempo por si só não garante uma aproximação cada vez maior com um trabalho em torno de um eixo pedagógico. São muitos os fatores que facilitam ou dificultam essa aproximação. Chamamos a atenção para a oportunidade desta pesquisa como um momento de passagem, um novo patamar de abrangência para o oferecimento de educação em tempo integral. Esse é o sentido que gostaríamos de enfatizar. Passados 30 anos, em muitos dos quais não se podia mencionar o tema da educação integral, porque era tomado como demagogia ou proselitismo político, esta pesquisa vislumbra uma nova fronteira de possibilidades.

As experiências relatadas e discutidas em pesquisas ou artigos que se tornaram referências sobre a educação em tempo integral dizem respeito, predominantemente, a projetos desenvolvidos no ensino primário, no ensino de primeiro grau e no ensino fundamental, supõe-se, porque esses eram os níveis que, ao longo do tempo, mantinham correspondência com a faixa da obrigatoriedade escolar. Desde Anísio Teixeira, passando por Darcy Ribeiro, até as experiências mais recentes de ampliação da jornada escolar, construiu-se uma relação, digamos pragmática, entre mais tempo e a escola obrigatória.

Esta pesquisa – *Educação em tempo integral na Educação Infantil* – põe em questão essa lógica, pois, pelo ponto de vista da educação infantil, mesmo após 2016 – de acordo com o que estabelece a Lei nº

12.796/2.013, nem toda a educação infantil estará dentro da faixa da obrigatoriedade escolar. Esta pesquisa indica uma perspectiva de ampliação não apenas do tempo, mas reivindica a perspectiva do direito a uma educação mais ampla, uma educação integral para esse primeiro nível da educação básica, a educação infantil. Essa reivindicação, ainda que esta pesquisa não tenha abrangência nacional, pois se refere a um único Estado da Federação, revela uma expectativa para além deste Estado, na medida em que foi projetada e financiada pelo MEC.

Pelo ponto de vista da educação em tempo integral, esta pesquisa também coloca a temática em novo patamar. Ao se estender para além da obrigatoriedade escolar, a expansão da jornada incorpora a possibilidade de opção, já que se afasta da associação à obrigatoriedade, aproximando-se da noção de educação integral como política que projeta o futuro e não como política que se propõe a compensar o passado. Assim, a educação infantil avança na consolidação de sua identidade como primeira etapa da educação básica, preenchendo o tempo que se amplia com proposta pedagógica integral, trazendo para a ampliação da jornada escolar um caráter inovador.

Vamos selecionar, agora, dentre as questões colocadas pela ampliação da jornada escolar indicadas na seção anterior, as que demandam novos ângulos de abordagem, quando são focalizadas numa perspectiva de educação infantil. Como vimos na pesquisa referida acima sobre o ensino fundamental do Estado do Rio de Janeiro, foi constatado que quase todas as experiências de ampliação da jornada escolar ou de escola tempo integral investigadas não se constituíam, efetivamente, como políticas públicas. Da mesma forma, nos dados levantados sobre a educação infantil em tempo integral no Espírito Santo, observamos

a ausência de sistematização da maioria das experiências investigadas. As pesquisas de âmbito nacional não indicam panorama diferente. Claro, há exceções que confirmam a regra, seja em âmbito municipal, seja estadual. Isto é, esse é um desafio que se coloca para a proposta de tempo integral independente do nível de ensino. Em todos eles, não é um aspecto de menor importância, considerando-se a compreensão de que a expansão da jornada escolar, na perspectiva de universalização, constitui-se inevitavelmente como política de Estado e não de governo.

Como todas as pesquisas apontam, o espaço físico e a infraestrutura são as dificuldades mais recorrentes para implementação do tempo integral ou da escola com ampliação de jornada. São fatores que agravam as condições de trabalho, caracterizando sua precarização. Na pesquisa em foco sobre a educação infantil no Espírito Santo, professores e gestores escolares indicaram a demanda de novos espaços e tempos para diversificação do trabalho, além de expansão e adaptação dos espaços escolares. A pesquisa avalia que o fato de a maioria das atividades transcorrer em sala de aula aponta para a precariedade de outras alternativas. A pesquisa do MEC de 2008, de âmbito nacional, constatou que 80% das atividades de jornada ampliada se davam em sala de aula, apesar de a maioria das experiências adotar o contraturno e o Programa Mais Educação, que estimulam o aproveitamento do entorno escolar como espaço educativo. A recorrência à sala de aula no ensino fundamental dá indícios de uma representação social do que seja o ambiente escolar, o lugar para a construção do conhecimento, como algo que requer o espaço fechado. Embora a pesquisa do Espírito Santo não seja sobre o Programa Mais Educação, sua conclusão sobre a dificuldade de alternativas de espaço endossou o reconhecimento da precariedade das escolas brasileiras. Entretanto, não se pode deixar de levantar a hipótese de que a insistência na reivindicação

por espaço fechado na educação infantil revele certa “contaminação” da mesma representação social que entende o lugar do conhecimento como espaço fechado e descarta a brincadeira como processo de construção do conhecimento.

A identificação de uma matriz assistencialista nas experiências de tempo integral investigadas na educação infantil, indicando, segundo a pesquisa, ausência de redes de assistência social nos municípios, adquire centralidade para esse nível de ensino, não porque não ocorra no ensino fundamental, mas por causa da histórica perspectiva assistencialista que marca a educação infantil. As motivações mencionadas nesta pesquisa para o tempo integral – mulher no mercado de trabalho, proteção dos perigos das ruas, vulnerabilidade social – estão claramente presentes naquelas do ensino fundamental, deslocando o projeto de ampliação da jornada do âmbito educacional para o assistencial. É interessante destacar que as crianças, aos responderem por que estavam na creche ou por que permaneciam o dia inteiro na escola, argumentaram, em primeiro plano, que estavam lá para estudar e para aprender. Mesmo que estejam reproduzindo o discurso dos adultos, esse argumento foge à vertente assistencial, indicando uma expectativa educativa para a ampliação da jornada. Lembramos ainda que o fato de as crianças serem matriculadas em tempo integral, em decorrência da nossa sociedade desigual e injusta que impõe a ampliação do tempo como necessidade para guarda durante jornada de trabalho, para proteção das ruas e para evitar riscos da vulnerabilidade social, não implica que não haja um projeto pedagógico, esteja esse plano educativo articulado ou não às Diretrizes Nacionais de Educação Infantil. A investigação no Espírito Santo constatou a desarticulação entre a proposta de jornada escolar em tempo integral e as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil.

A ausência de um projeto político-pedagógico tende a negar a educação infantil como um direito e como a primeira etapa da educação básica. Como disse a professora Rita Coelho (2010),⁹ para consolidar a identidade da educação infantil, é necessário implementar um trabalho pautado em práticas democráticas coletivas, como condição para um currículo que afirme a função educativa das creches e pré-escolas. O trabalho coletivo é condição para um projeto educativo integrado que, ao se desenvolver, promove um processo formativo, que, na pesquisa realizada, aparece como demanda de professores e gestores para a implementação do tempo integral na educação infantil.

Há que abordar os critérios de prioridade para matrículas e escolas. A pesquisa identificou ausência de critérios públicos de matrícula, ou adoção de critérios diferenciados, projetando um atendimento focalizado, afastando-se do caráter de universalidade da escola pública. Como a universalização da matrícula da educação infantil ainda está distante no horizonte, a matrícula é oferecida como uma opção e não por obrigatoriedade. A pesquisa registrou que gestores e pais de alguns municípios afirmaram que havia vagas em tempo integral para todos os que quisessem. Em segundo plano, indicaram que o trabalho dos pais poderia ser um justo critério de prioridade. Em nosso entender, a opção traz em si um caráter formativo, ou seja, a reflexão necessária para optar é sempre educativa. Por meio dela, tomamos contato com a demanda – quem requer a matrícula? Por quê? Em que horário?, entre outras questões – conhecimento fundamental para formular critérios públicos, coletivos, adequados à demanda e com caráter pedagógico.

⁹ Apresentação das Orientações Curriculares da Educação Infantil no I Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais, Belo Horizonte, MG, novembro de 2010 In: **Anais...** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7152&Itemid=>. Acesso em: 9 nov. 2014.

A matrícula em tempo integral para que o responsável possa trabalhar é uma demanda da sociedade. Os professores e diretores entrevistados nesta pesquisa indicaram esse motivo para oferecer vaga em tempo integral na educação infantil. Mas, antes de formular critério de atendimento, é necessário construir um projeto pedagógico que defina os objetivos para oferecer o tempo integral. Esses objetivos é que vão constituir as diretrizes para priorizar crianças e escolas. Caso contrário, estamos nós mesmos estabelecendo um critério assistencial e não educacional. Se quisermos o reconhecimento da função educativa de creches e pré-escolas, temos que ter projeto e critérios educacionais. Sabemos que não há consenso a esse respeito, mas temos que buscá-lo.

Não poderíamos deixar de citar os autores/implementadores de escola de tempo integral no Brasil, procurando extrair de suas experiências diretrizes que possam se coadunar com o contexto atual.

A escola primária deverá, assim, organizar-se para dar ao aluno [...] uma educação ambiciosamente integrada e integradora. Para tanto precisa, primeiro, de tempo: tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames) de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual [...]. Essa escola obedeceria ao princípio de que as atividades infantis, predominantemente *lúdicas*, evoluem naturalmente para o trabalho, que é um jogo com maior atenção nos resultados, e do *trabalho* evoluem para o *estudo*, que é a preocupação de conduzir o trabalho sabendo-se porque se procede do modo por que se procede, e como se pode aperfeiçoar ou reconstruir esse modo de fazer (TEIXEIRA, 1974, p. 392-393).

Anísio Teixeira destaca a necessidade de tempo para que o atendimento à criança se dê por meio de sua experiência, de maneira que

ela construa o conhecimento de forma integrada, como aquilo que é vivenciado. Há a compreensão inequívoca de que o jogo produz conhecimento e que o trabalho é um jogo que visa a um produto, podendo ser realizado de formas diversas, que devem e podem ser avaliadas criticamente por quem desenvolve a atividade. Ou seja, a demanda de tempo não é exterior à concepção de como se constrói o conhecimento, concepção esta pertinente a qualquer faixa etária, inclusive à educação infantil.

Darcy Ribeiro estabelece pilares sem os quais a educação em tempo integral não pode se materializar:

Espaço para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o largo período da escolaridade, tanto para as crianças como para as professoras. O Tempo indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de Estudo Dirigido, a frequência à Biblioteca e à Videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação. O terceiro requisito fundamental para uma boa educação é a Capacitação do Magistério. (RIBEIRO, 1995, p. 22).

Darcy Ribeiro justifica a necessidade de espaço para que o longo tempo diário seja produtivo, para crianças e professores. Apesar de se referir à jornada de trabalho dos pais, que é uma demanda da sociedade, argumenta a indispensabilidade do tempo escolar para a realização de diversas atividades, de outra forma, inalcançáveis para a maioria das crianças brasileiras das classes populares. Finaliza indicando o que os professores e os gestores do Espírito Santo apontaram a necessidade de formação do professor.

Para encerrar, tomo as considerações que fecham a pesquisa da educação infantil no Espírito Santo. Fiquei gratamente encantada pela maneira como esse grupo de pesquisa, liderado e coordenado por Vania Araújo, trabalhou com seriedade, alegria e compromisso. Acompanhei a elaboração do projeto, a ida ao campo e o intenso e rigoroso trabalho para analisar o material coletado. Presenciei a perplexidade do grupo de pesquisa ao terminar a sistematização das informações recolhidas. Tanto esforço para buscar possibilidades de inovação para a educação infantil – a educação em tempo integral – e a resposta, a princípio, não parecia trazer indícios de nova percepção das possibilidades de trabalho nessa etapa da educação. A decepção chegou a ser explicitada: por que investir em tempo integral, que demanda recursos materiais e humanos, se o que se encontra é o mesmo assistencialismo, a mesma precariedade que se buscava combater? Não haveria resposta convincente a não ser aquela que o próprio grupo formulasse. E ela veio com os elementos, mesmo poucos, mas reais, que emergiram do campo da pesquisa. Na apresentação que foi feita no Seminário Nacional de Educação Infantil em Tempo Integral: desafios e perspectivas no contexto das políticas públicas, em Vitória, sob o título de contrapontos, o grupo considerou que:

1. o tempo integral tem “provocado” outras lógicas discursivas e práticas nas instituições de Educação Infantil;
2. a oferta de tempo integral tem apontado para uma configuração diferenciada, ao mesmo tempo em que tensiona o atendimento “regular”;
3. o tempo integral tem provocado novas questões em torno das políticas públicas articuladas, quando pensado em outros espaços socioculturais da cidade.

Referências

BRANDÃO, Zaia. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. **Educação e Sociedade**, n. 32, p. 116-129, 1989.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Regulamenta o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL.. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 jun. 2007.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394/96. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). **Em Aberto**, Brasília: Inep, n. 80, p. 51-63, 2009.

_____. Educação integral como “política especial” na educação brasileira. In: COELHO (Org.). **Educação integral**: história, políticas, práticas. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2013. p. 237-254.

CAVALIERE, Ana Maria; MAURICIO, Lúcia Velloso. As práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. **Revista Educação em Questão**, Natal/RN, v. 42, n. 28, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/>>. Acesso em: 9 nov. 2013.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília: Inep, n. 80, p. 83-96, 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa et al. Políticas públicas de ampliação da jornada escolar no Estado do Rio de Janeiro: de sujeitos e(m) formação e de sujeitos e(m) atuação. **Relatório de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Faperj, 2012. (Mimeografado).

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento final**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.campanhaeducacao.org.br/?p=g=Documentos&id=12>>. Acesso em: 6 abr. 2014.

FUNDAÇÃO ITAU SOCIAL/CENPEC. **Tendências para educação integral**. São Paulo, 2011.

_____. **Percursos da educação integral**: em busca da qualidade e da equidade. São Paulo, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo Escolar 2009, 2010, 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. **Resumo Técnico Censo Escolar 2010**. Brasília, 2011. Disponível em: <educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 40-56, 2004.

_____. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília: Inep, n. 80, p. 15-31, 2009a.

_____. Escola pública de horário integral: representações do jornal O Glo-

bo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 247-265, 2009b.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil In: ROSA, Sandra Valéria Limonta et al. **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: PUC, 2013. p. 19-37.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso; RIBETTO, Anelice. Duas décadas de educação em tempo integral em dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília: Inep, n. 80, p.137-160, 2009.

PARO, Vitor. et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez Editora, 1988a.

_____. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n° 65, 1988b, pp. 11-20.

_____. Viabilidade da escola pública em tempo integral. **Educação e Sociedade**, n° 29, p. 86-99, 1988c.

RIBEIRO, Darcy. Balanço crítico de uma experiência educacional. **Carta 15**: o novo livro dos Cieps. Brasília: Senado Federal, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini. **Educação e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

_____. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

O “tempo integral” na educação infantil:
financiamento, gestão e projeto político-
pedagógico em questão



Edson Maciel Peixoto
Terezinha Maria Schuchter
Vania Carvalho de Araújo

O “tempo integral” na educação infantil: financiamento, gestão e projeto político-pedagógico em questão

*Edson Maciel Peixoto¹
Terezinha Maria Schuchter²
Vania Carvalho de Araújo³*

Introdução

Nas últimas três décadas, mais especificamente a partir do processo de redemocratização do início dos anos 1980, importantes avanços foram proclamados nas legislações educacionais brasileiras. No que se refere à educação infantil, as conquistas obtidas na Constituição Federal de 1988 – CF/1988, com as lutas de organizações e movimentos sociais, podem ser consideradas como um marco importante por pelo menos três anúncios: o reconhecimento da educação infantil como um dever do Estado brasileiro na garantia de sua oferta (BRASIL, 1988, art. 208, IV); a afirmação do direito da criança, entre outros, à educação (BRASIL, 1988, art. 227); a garantia aos pais trabalhadores urbanos e rurais de atendimento gratuito a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988, art. 7º, XXV).

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

² Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

³ Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Para a efetivação dos direitos à educação, entre eles o da oferta da educação infantil, o Estado brasileiro baseia-se na sua forma de organização federativa de modelo cooperativo, estruturada na repartição, entre seus entes, de competências tanto legislativas – privativas, concorrentes e suplementares – quanto materiais – exclusivas, comuns, cumulativas e paralelas - bem como de competências compartilhadas sob o regime de colaboração.

Na distribuição de competências da educação básica, aos municípios couberam, além do atendimento prioritário ao ensino fundamental, a responsabilidade, tanto pela oferta pública da educação infantil – a partir da Emenda Constitucional nº 14/1996 (BRASIL, 1996a) –, mediante a colaboração da União e dos Estados no estabelecimento de competências e diretrizes com o propósito de assegurar formação básica comum, a autorização, credenciamento e supervisão dos estabelecimentos privados que ofertam essa etapa educacional. A subordinação da rede privada de educação infantil ao sistema público de ensino é, para Pinto (2009, p. 122), uma “[...] consequência importante da consolidação da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica”, afirmando-se, assim, seu pertencimento ao percurso educativo brasileiro assentado nos princípios que o regem e que estão especificados no art. 206 da Constituição. Creches e pré-escolas

[...] se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, art. 5º).

Dados do censo educacional de 2013, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), apontam que, no Brasil, estão matriculadas 7.590.600 crianças na educação infantil (2.730.119 nas creches e 4.860.481 nas pré-escolas). Do total, 70,8% estão nas unidades de ensino públicas (32,2% nas creches e 67,8% nas pré-escolas). As municipais respondem por 98,9% dessas matrículas (32,4% nas creches e 67,6% nas pré-escolas) (INEP, 2014). Essa preponderância de atendimento nas unidades de educação infantil públicas e a quase exclusividade nas municipais demonstram o entendimento das famílias de que cabe ao Poder Público, por meio de suas instituições, assegurar o direito das crianças pequenas à educação escolar, mediante

[...] a adoção de parâmetros de qualidade da educação infantil; com a presença crescente de professores com formação em nível de ensino superior atuando em creches e, sobretudo, em pré-escolas; e com a inserção da educação infantil nas metas de expansão e melhoria da educação básica brasileira (VIEIRA, 2011, p. 250).

Dado esse quadro, os municípios são desafiados a atender às condições de infraestrutura, recursos humanos, bem como a ampliação de oferta de vagas para atendimento às demandas garantidas constitucionalmente. Entre esses desafios, emerge outro que se relaciona com o debate sobre o “tempo integral” na educação infantil. No ensino fundamental, essa é uma experiência que vem se consolidando nas últimas décadas em Municípios e Estados brasileiros. No caso da educação infantil, o “tempo integral” vem ganhando novos espaços de expansão da oferta. No entanto, essa expansão deve vir acompanhada das necessárias discussões em torno das experiências e concepções da ampliação do tempo na educação infantil, sobretudo tendo por refe-

rência a tríade: primeira etapa da educação básica, direito das crianças ao seu bem-estar social e cultural e a possibilidade de escolha das famílias em relação ao tempo da criança na unidade escolar.

Nesse sentido, pretendemos elencar, neste artigo, alguns preceitos legais acerca da educação infantil, entendendo-a como primeira etapa da educação básica, direito da criança e dever do Estado, bem como trazer a concepção que vem sendo constituída em torno das experiências de jornada ampliada na educação infantil e que estão presentes nos documentos recentemente alterados, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e outros promulgados recentemente que trazem essa perspectiva de atendimento.

Apontamos também a instituição do regime de colaboração entre os entes federados e a política de financiamento como um dos fatores essenciais para a garantia do direito a essa forma de atendimento dentro dos padrões de qualidade necessários para a vivência da infância em sua plenitude nos espaços das instituições educativas e em outros espaços articulados nas cidades.

Além desta política em nível macro, destacamos o compromisso que essas instituições deverão ter, de forma articulada ao Poder Público, para a efetivação de um trabalho por meio de um projeto político-pedagógico que contribua para garantir a promoção de um tempo qualificado, como possibilidade de experiências significativas para as crianças que associe o cuidar ao educar; e não a ampliação da jornada em atendimento exclusivamente à reivindicação familiar e às políticas assistenciais.

Obrigatoriedade da matrícula e frequência na educação infantil: a expansão do dever do Estado

O dever do Estado com a educação, mediante a oferta da educação infantil, tem seu marco referencial proclamado no art. 218 da redação final da Constituição, a qual garante o “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, art. 208, IV). A LDB/1996 especificou a educação infantil como primeira etapa da educação básica a ser ofertada em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, sob a responsabilidade dos municípios (BRASIL, 1996b). A Emenda Constitucional n° 53/2006 altera essa faixa etária, reduzindo-a para o intervalo entre zero e cinco anos (BRASIL, 2006a).

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, possibilitou sua inclusão no rol das etapas e modalidades partícipes da política de financiamento por fundos, mais especificamente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado a partir da Lei n° 11.494/2007, garantindo uma nova fonte de recursos aos municípios (BRASIL, 2007). A Lei n° 11.700/2008 altera o art. 4° da LDB/1996, incluindo a garantia de acesso às crianças, ao completarem quatro anos de idade, a vagas em instituições públicas de educação infantil mais próximas de sua residência (BRASIL, 2008a). Outra norma que influenciou diretamente a educação infantil foi a Lei n° 11.738/2008, que instituiu o piso profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2008b), criado pela EC n° 53/2006. A esse respeito, Silva (2011) reflete que a etapa de garantia legal do piso salarial já está superada, mas a mobilização e organização dos profissionais da educação precisam continuar para que todos

os trabalhadores da educação infantil sejam reconhecidos como profissionais da educação. No mesmo sentido, é preciso ter atenção aos municípios que, na educação infantil, tendem à “[...] criação de postos de trabalho e de carreiras paralelas às do magistério público, mais desvalorizadas e precarizadas, sem exigências de licenciatura na área” (VIEIRA, 2011, p. 254), desatrelando-se, assim, da obrigatoriedade de remuneração com base no piso nacional do magistério público.

Por sua vez, a Emenda Constitucional nº 59/2009 reforçou o dever do Estado, incorporando a educação das crianças de quatro e cinco anos à faixa de obrigatoriedade e gratuidade da educação básica e, por conseguinte, como direito público subjetivo, podendo ser exigido pelas famílias o seu atendimento pelos Poderes Públicos. A implementação progressiva dessa extensão de obrigatoriedade deve atingir a universalização da oferta, até o ano de 2016, nos termos do art. 6º da referida Emenda Constitucional (BRASIL, 2009). A obrigação de efetivação da matrícula por parte dos pais ou responsáveis e de frequência por parte das crianças se confirma pela edição da Lei nº 12.796/2013, na qual se estabelece, por um lado, que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013, art. 6º) e, por outro, o “[...] controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas” (BRASIL, 2013, art. 31, IV).

Essa lei acaba por gerar responsabilidade imediata tanto para a família ou responsáveis, quanto para os municípios. Por um lado, a inobservância da matrícula pode implicar abandono intelectual, que figura entre os crimes contra a assistência familiar, previsto no art. 246 do

Código Penal brasileiro,⁴ que sujeita o infrator em pena de detenção de quinze dias a um mês, ou multa. Por outro lado, os gestores municipais tornam-se obrigados a deferir os pedidos de matrículas das crianças de quatro e cinco anos, imediatamente à demanda apresentada, sob pena de incorrer em crime de responsabilidade, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade” (BRASIL, 1996b, art. 5º, § 4º).

Não obstante essas novas medidas possibilitarem a ampliação da oferta de oportunidades educativas, a obrigatoriedade de matrícula e de frequência nas pré-escolas pode provocar distorções na especificidade que caracteriza a educação infantil,

[...] marcando-a pela lógica da obrigatoriedade, aproximando-a ao modelo de escolarização. Ademais, configura-se uma cisão na educação infantil entre a creche e a pré-escola, com desestímulos no investimento em políticas voltadas à faixa etária de 0 a 3 anos de idade (FERREIRA; CÔCO, 2011, p. 359).

Podemos acrescentar que tais distorções podem provocar uma ruptura entre a creche e a pré-escola, privilegiando esta, em detrimento daquela, em função da diferença quanto à obrigatoriedade de matrícula. Portanto, cabe aqui afirmar que o desafio da obrigatoriedade “[...] deve significar, mais que uma imposição às famílias, um meio de propiciar uma universalização que oportunize experiências enriquecedoras e emancipadoras no percurso escolar de todas as crianças pequenas brasileiras” (VIEIRA, 2011, p. 257).

⁴ Cf. BRASIL, 1940.

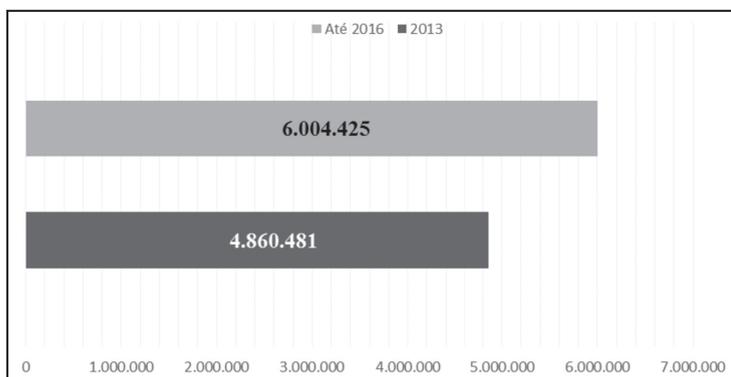
Metas e desafios quantitativos para a educação infantil no âmbito do Plano Nacional de Educação: 2014-2024

Em setembro de 2014, o Congresso Nacional aprovou e a Presidência da República sancionou a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). A educação infantil é tratada especialmente na meta 1, cuja previsão é de

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Essa meta, sob o aspecto quantitativo, representa, para a pré-escola, um acréscimo de aproximadamente 19% do número de matrículas de 2013, se tomarmos como base de cálculo os dados do Inep daquele ano comparativamente com a projeção de população de quatro e cinco anos realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2016 (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Matrículas na pré-escola com projeção para universalização do acesso



Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar 2013 (Inep, 2014); IBGE, Projeção da população 2016 (IBGE, 2014).

Em relação à distribuição da oferta por ente federado e rede de ensino, a Tabela 1 apresenta um predomínio das matrículas em instituições de ensino públicas (75%) sobre as da iniciativa privada (25%). Entre as públicas, a preponderância é da oferta municipal, o que se justifica pela distribuição de competências aos entes federados, característica da forma federativa do Estado brasileiro (BRASIL, 1988, art. 211, § 2º; 1996b, art. 11, V).

Tabela 1 – Quantitativo de matrículas das crianças de quatro e cinco anos na Pré-Escola – 2013

	Matrículas na Educação Infantil – Pré-Escolas					
	Federal	Estadual	Municipal	Públicas	Privada	Total
BRASIL	1.370	50.111	3.591.750	3.643.231	1.217.250	4.860.481

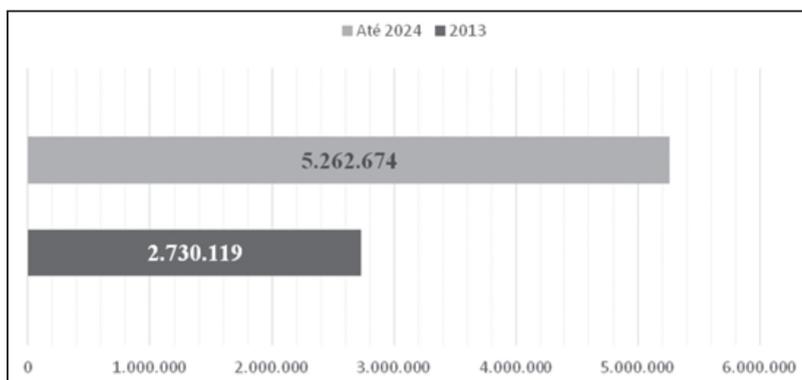
Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar 2013 (Inep, 2014).

A conjugação entre a inclusão da educação das crianças de quatro e cinco anos no rol da obrigatoriedade do Estado com a educação (BRASIL, 2009), e dos pais ou responsáveis em matricular seus filhos (BRASIL, 2013), bem como a universalização da oferta prevista na meta 1 do PNE 2014-2024 podem resultar na redução da oferta de vagas nas creches, em função das parcas condições estruturais e de recursos de muitos municípios brasileiros, responsáveis diretos pela oferta de, aproximadamente, 99% das matrículas públicas da educação infantil. A esse respeito, Dourado (2010, p. 691) afirma:

É fundamental [...] garantir as condições objetivas para que tais políticas direcionadas à expansão da obrigatoriedade [...], no tocante à educação infantil, não signifiquem a escolarização da educação infantil, bem como a desobrigação dos entes federados, em especial dos municípios, com a expansão e melhoria da oferta da educação de 0 a 3 anos.

A meta 1 do PNE 2014-2024 prevê, além da universalização da pré-escola, o atendimento a, pelo menos, 50% das crianças em idade de zero a três anos em creches, até o final do ano de 2024. Se as projeções do IBGE se confirmarem, o Brasil terá, no ano de 2024, em torno de 10.525.348 crianças na faixa etária entre zero e três anos. Considerando o número de crianças matriculadas em 2013, que é de 2.730.119, o conjunto de entes federados, mais especificamente os municípios, deverão crescer ao quantitativo de vagas ofertadas na creche em torno de 52% das vagas atualmente disponíveis (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Matrículas na creche com projeção para cumprimento da meta 1 do PNE 2014-2024: atendimento a 50% das crianças de zero a três anos em creches, até o ano 2024



Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar 2013 (Inep, 2014); IBGE, Projeção da população 2024 (IBGE, 2014).

A comparação dos dados de matrícula do Inep com os dados projetados do IBGE precisa ser relativizada, uma vez que se refere a um “retrato” *versus* uma “projeção populacional”. No entanto, aponta os desafios e as necessidades de políticas articuladas vertical e horizontalmente entre os entes federados e na organização dos próprios municípios para o cumprimento das metas estabelecidas no PNE 2014-2024, para atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade.

Se a expansão da oferta de vagas nas creches e pré-escolas é uma proposição recorrente nos documentos oficiais do Estado brasileiro, a desigualdade de condições dos municípios coloca em xeque a capacidade de cumprimento das metas. Coelho (2012, p. 33) aponta essas dificuldades e sua relação com a organização federativa, ao afirmar que

A política de educação infantil, por ser uma competência prioritária do município, que, na complexa organização federativa brasileira, é um ente federado autônomo, coloca desafios para a relação da União com aquele, decorrentes do grande número desses entes federados (5.564), da interdependência das causas e das soluções, do contexto de recursos limitados, da disputa de concepções, dos diferentes interesses envolvidos e das fragilidades dos municípios (políticas, administrativas e financeiras).

A ampliação e mesmo a manutenção da oferta da educação infantil, pensada e organizada como primeira etapa da educação básica e, sobretudo, como direito da criança, faz parte desse difícil caminho na direção da garantia de igual direito à educação, tendo em vista a desigualdade federativa que marca o Estado brasileiro. Programas como o Fundeb, Proinfância e Brasil Carinhoso, são relevantes na tentativa de reduzir as desigualdades de oportunidades de acesso e permanência das crianças na educação infantil, mas precisam avançar na direção da efetividade dessa redução em todos os municípios brasileiros, uma vez que estes possuem realidades socioeconômicas e políticas distintas, bem como uma capacidade institucional bastante díspar. Isso implica um desigual direito ao acesso, à permanência e à qualidade nas unidades de educação infantil entre municípios, muitas vezes, da própria unidade federativa, reforçando a ideia de uma Federação “[...] regida pelo princípio da igualdade política de coletividades regionais desiguais” (ARAÚJO, 2010, p. 232).

Esse quadro de desigualdade federativa, ao mesmo tempo em que dificulta a efetivação da garantia do direito de acesso das crianças à educação, coloca “[...] em xeque a capacidade do Estado de promover novas interlocuções públicas em torno da educação infantil como primeira etapa da educação básica” (ARAÚJO et al., 2014, p. 1204). Entre essas interlocuções, encontra-se, na contemporaneidade, a perspectiva de expansão das experiências do “tempo integral” na educação infantil. A qualificação desse tipo de oferta na educação infantil impõe, por sua vez, alguns condicionantes relacionados com a gestão dessa experiência. Como Poder Público, em nível municipal, estadual ou federal, a política de financiamento é imprescindível.

No caso dos municípios, a matriz orçamentária destinada à área educacional conta com três fontes principais de recursos: a) 25% da receita dos impostos municipais (BRASIL, 1988, art. 212); b) 60% (2/3 de 90%) da arrecadação da contribuição social do salário-educação recolhida pelas empresas e repassada mensalmente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) aos Estados e Municípios, de acordo com o número de matrículas de educação básica nos respectivos entes federados (BRASIL, 1988, art. 212); c) valor nacional anual mínimo do Fundeb, destinado aos municípios de acordo com o quantitativo de matrículas informadas no censo escolar do ano anterior.

O Fundeb, segundo Menezes (2012, p. 141), “[...] constituiu-se como divisor de águas no que tange à garantia do direito à educação em tempo integral. O Fundo avançou [...], entre outros aspectos, por associar o tempo integral a todas as etapas da educação básica [...]”. Em relação à educação infantil, o valor mínimo anual garantido aos entes federados que ofertam matrículas em tempo integral, tanto nas cre-

ches, quanto nas pré-escolas, equivale a 30% superior ao das ofertas do tempo parcial (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, art. 1º). À exceção dos Estados, que recebem complementação da União por não atingirem o valor mínimo anual por aluno, aos demais há apenas a organização dos recursos que compõem o Fundo. Constitui-se, portanto, numa coordenação federativa por parte da União e não em uma colaboração entre os entes federados no combate à desigualdade e à negação do direito das crianças pequenas à educação.

Esse quadro, no entanto, pode ser alterado nos próximos anos, com a implementação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQ_i), aprovado como estratégia da meta 20 do PNE 2014-2024. Teoricamente, adota um caminho diferente do Fundeb, uma vez que este parte da arrecadação dos impostos que compõem a matriz de recursos, enquanto o CAQ_i parte da pergunta:

[...] qual é o investimento necessário por criança (no caso das creches) ou por estudante (no caso das escolas) para que o Brasil cumpra a legislação educacional e garanta condições para a ampliação do número de vagas e para a melhoria da qualidade de educação? Quanto custa fazer valer esse direito? (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2011, p. 9).

Essa inversão na lógica do financiamento proposta a partir do CAQ_i toma como base os custos reais de cada etapa da educação básica e, de acordo com sua jornada de atendimento, parte “[...] do que é necessário para garantir a educação com um patamar inicial de qualidade e não do que está disponível em termos de orçamento” (CARA, 2012, p. 265).

Na elaboração da matriz de valores do CAQ_i, a proposta é tomar como referência um conjunto de insumos relacionados com: a) a estru-

tura e funcionamento; b) os trabalhadores(as) em educação; c) a gestão democrática; d) o acesso e permanência, tendo como principais fatores o número de crianças por educador e por turma, os salários dos profissionais de educação, o tamanho da escola e a jornada escolar (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2011).

Ao tomar como referência os insumos necessários ao funcionamento das unidades de ensino da educação básica, o Conselho Nacional de Educação formulou o parecer CNE/CEB nº 08/2010, indicando o percentual mínimo do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* para cada etapa da educação básica.⁵ No caso da educação infantil, a comissão encarregada do parecer apresentou os percentuais da creche em “tempo integral” (39,0%) e da pré-escola em tempo parcial (15,1%). Assim, ao atualizar os valores com base no PIB *per capita* de 2013 (R\$24.065,00), o valor que deveria ser investido nas creches de “tempo integral” é aproximadamente R\$9.385,00 por criança/ano.

A comparação com os valores mínimos anuais do Fundeb de 2013 para as creches de “tempo integral” (R\$2.629,27) implica, por um lado, reconhecer que “[...] o valor investido em creche é muito baixo, porque não são garantidas as condições mínimas e adequadas de funcionamento, e a precarização das condições de trabalho é uma realidade em grande parte do país” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2011, p. 42) e, por outro, a necessidade de aumentar consideravelmente os recursos aplicados na educação das crianças de zero a três anos para que se atinja o patamar do CAQi,

⁵ No Parecer CNE/CEB 08/2010, foi utilizado “[...] o *Custo Aluno Qualidade inicial* (CAQi), desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, como referência para a construção da matriz de **Padrões Mínimos de Qualidade para a Educação Básica Pública no Brasil**” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010b, p. 2, grifo do autor).

garantindo, dessa forma, o direito das crianças não só ao acesso, mas também a uma educação com qualidade socialmente referenciada.

No combate às desigualdades entre os entes federados, o CAQi apresenta-se como um importante instrumento. No entanto, a adoção de um CAQi nacional poderá manter, mesmo em menor escala – dada a realidade dos custos e não da arrecadação –, a distribuição desigual dos recursos entre os entes federados. Nesse sentido, aponta-se a necessidade de identificação dos CAQis dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a partir dos diferentes desafios, e da diversidade de experiências em que a educação básica e, em especial, a educação infantil e suas formas de acesso são pautadas.

Essa identificação do CAQi municipal é a primeira provocação que se coloca diante dos municípios para equacionar o tripé financiamento, CAQi e “tempo integral” na educação infantil; a segunda é a articulação com os demais entes da Federação – Estado e União – para a redefinição das fontes de recursos e da participação de cada um na composição da matriz de financiamento para a implementação do CAQi; e a terceira é o atendimento às metas do PNE 2014-2024 que tematizam a educação infantil em “tempo integral”.

Aliás, o PNE 2014-2024 traz, em duas metas, referências que recaem sobre a oferta da educação infantil em “tempo integral”. A meta 1 especifica como uma das estratégias (1.17): “Estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2014); e a meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014), indicando um direcio-

namento de políticas para a expansão da oferta do “tempo integral” na educação infantil, seja tomada em separado, seja na articulação com as demais etapas da educação básica. Dados obtidos no “Observatório do PNE”⁶ indicam que 28,4% das crianças matriculadas na educação infantil (97% na área urbana e 3% na área rural) permanecem sete horas ou mais na unidade escolar, ou seja, são caracterizadas, no Censo Escolar, como matrículas de “tempo integral”.

Assim, cumprir o que indica o PNE 2014-2024, no que se refere à educação infantil em “tempo integral”, implica enfrentar, pelo menos, dois desafios administrativo-orçamentário-financeiros, nas creches e pré-escolas em contextos urbanos e rurais, quais sejam: a construção de unidades de educação infantil e o enfrentamento de questões que se colocam para a implementação dos CAQis, principalmente em relação à dificuldade de Estados e Municípios arrecadar e aplicar o quantitativo necessário de recursos e à ausência do regime de colaboração, cuja instituição poderá possibilitar a tomada de decisões conjunta entre os entes federados quanto ao apoio técnico e financeiro, como forma de garantir o direito das crianças à educação e reduzir as desigualdades da Federação.

A partir desses apontamentos, sem qualquer intenção de cair na armadilha da prescrição, é importante afirmar a urgência da regulamentação do art. 23 da Constituição Federal, que versa sobre a instituição do regime de colaboração entre os entes federados. A reatuação federativa, a partir das discussões entre os entes federados acerca da (re)distribuição de competências educacionais, da coope-

6 Plataforma *on-line* coordenada pela ONG “Todos pela Educação”, desenvolvida com o intuito de “[...] monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias [...]” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014).

ração federativa técnica e financeira, constitui-se como fundamental para a efetivação da educação, em especial, a educação infantil como direito das crianças pequenas.

A gestão da educação infantil em jornada de “tempo integral”

Estabelecer políticas para a educação infantil, tendo como princípio esta etapa da educação básica como um direito e, ainda, pensar a educação infantil em jornada ampliada, implica garantir condições para se efetivar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b, art. 29). Essas condições estão diretamente ligadas à gestão educacional em nível macro, no que se refere às competências do Poder Público, bem como à organização e funcionamento da instituição que oferta esse tipo de atendimento.

Em se tratando da educação infantil, isso se torna ainda mais relevante, tendo em vista a forte tradição assistencialista que marcou sua história, uma vez que os efeitos podem se “[...] perpetuar como um elemento forte de promoção de ampliação do tempo de permanência das crianças nas instituições educativas, principalmente nas creches” (ARAÚJO; COELHO; SIQUEIRA, 2014, p. 8).

Os autores prosseguem mostrando que o fato de a experiência da educação integral na educação infantil se manter sob a égide da ampliação do tempo de permanência da criança na instituição é um anúncio do quanto são “[...] necessários estudos e pesquisas que nos permitam compreender os diferentes desafios e motivações que têm se consti-

tuído em torno da demanda de ampliação do ‘tempo integral’ ou da educação em ‘tempo integral’ na educação infantil” (p. 8).

Entre os maiores desafios está a garantia de um tempo qualificado, pois cabe-nos refletir se a ampliação do tempo de permanência na instituição tem significado uma educação integral.

Essas questões se inter-relacionam com a qualificação do tempo de permanência e com as condições a serem garantidas para isso. Parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas educativas qualitativamente diferentes. Essas questões nos interpelam a superar o uso do tempo de forma meramente administrativa ou burocrática. A sua transformação é o resultado de negociações constantes por parte das instituições educativas, profissionais, famílias, crianças e Poder Público. Por tudo isso, caso as instituições que ofertam educação em jornada ampliada apenas reproduzam a experiência das instituições convencionais, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação vivenciados por muitas crianças nesse espaço/tempo ampliado (CAVALIERE, 2007).

Essas questões se tornam mais sérias, quando discutimos a ampliação do tempo na educação infantil, uma vez que não há ainda clareza conceitual e metodológica orientadora dessa prática de âmbito nacional, pois o que temos

[...] são iniciativas isoladas, motivadas, sobretudo, pela reivindicação da família em colocar os filhos em unidades de tempo integral ou por iniciativa próprias de governos. Ainda que alguns aspectos da matriz discursiva do Programa Mais Educação parece inspirar a implementação do tempo integral no âmbito da educação infantil, o que observamos é uma ênfase na ampliação do tempo de permanência das crianças, sobretudo naquelas instituições cujos territórios se encontram em áreas mais

vulneráveis decorrentes da pobreza e em função dos chamados ‘riscos sociais’ que ameaçam os direitos das crianças pequenas (ARAÚJO; COELHO; SIQUEIRA, 2014, p. 7).

Outra questão importante é a elaboração de um projeto político-pedagógico pelos órgãos que compõem os sistemas de ensino. Considerando as especificidades regionais e de cada experiência quanto à forma de atendimento, motivações e demandas desse serviço, é necessário que as Secretarias estabeleçam diretrizes para a implementação da educação infantil em jornada ampliada, em “tempo integral”, ou seja, é imprescindível estabelecer políticas para a educação infantil como uma possibilidade articuladora de novas vivências e garantidora de direitos às crianças pequenas, superando as correntes prerrogativas que a situam em uma perspectiva de política compensatória e preventiva dos males ocasionados pelas mazelas sociais da sociedade contemporânea.

Compreende-se que mais importante que qualquer apelo político, assistencialista ou salvacionista em torno da educação infantil em “tempo integral” é a ideia do direito da criança a ter um tempo qualificado na instituição que deve prevalecer. Daí algumas questões devem ser consideradas na elaboração dessas diretrizes, a fim de criar as condições que possibilitem outras lógicas de trabalho, de atendimento e de garantia da qualidade socialmente referenciada que a educação infantil em jornada ampliada em “tempo integral” requer, em contraposição ao anúncio dessa forma de atendimento em função da “vulnerabilidade” e do “risco social” a que a criança está acometida ou às demandas sociais e econômicas de sua família.

Dentre as questões importantes a serem respondidas, destacamos: que concepção de infância e desenvolvimento infantil deve nortear o

trabalho nas instituições? Qual a função social de uma instituição de educação infantil? Quais são os direitos das crianças? Que dimensões são atribuídas à ampliação do tempo de permanência das crianças nas creches e/ou pré-escolas? Como garantir a indissociabilidade do cuidar e educar no atendimento às crianças? As necessidades, desejos e expectativas das crianças são respeitados? Os espaços, os profissionais e as condições infraestruturais permitem, provocam e medeiam situações e experiências de aprendizagem e desenvolvimento às crianças? A instituição possibilita o desenvolvimento infantil em seus aspectos físico, motor, intelectual, afetivo, social e cultural? Os princípios éticos, estéticos e políticos têm sido considerados no trabalho com as crianças? Como o trabalho desenvolvido é planejado e avaliado?⁷

Essas são algumas questões a que os sistemas de educação precisam responder, caso queiram atender de fato às necessidades das crianças. Posto isso, precisamos ter claro que a instituição também precisa elaborar seu projeto político-pedagógico, no sentido de propiciar às crianças oportunidade de vivenciar a jornada ampliada na instituição como uma experiência significativa. Na elaboração desse projeto, as instituições devem, por meio de um processo coletivo, que envolva profissionais, famílias e crianças, delinear sua identidade, seus princípios, seus objetivos, seu referencial teórico, metas e ações. Além de provocar o debate sobre as questões elencadas acima, no que diz res-

⁷ Dentre as publicações do Ministério da Educação que contribuem na reflexão sobre essas questões, destacam-se: BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006; BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: relatório de avaliação**. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009; CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009; BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010; BRASIL. Ministério da Educação. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural**. Brasília: MEC, 2012.

peito à estrutura física, às condições de atendimento, aos profissionais, às condições social, econômica e cultural das famílias e crianças.

Isso se faz necessário, porque pensar a experiência de jornada ampliada na educação infantil como possibilidade de compartilhamento, inter-relação e reconhecimento de direito impõe que as instituições tenham as condições necessárias, ou seja, toda uma infraestrutura precisa ser organizada do ponto de vista dos espaços, dos profissionais, da alimentação, da higiene, da potencialização e do desenvolvimento das múltiplas dimensões que constituem a criança.

Com isso posto, defendemos que, ao elaborar o projeto político-pedagógico, as instituições precisam ter clareza da demanda que a jornada ampliada na educação infantil impõe, que é a garantia da indissociabilidade entre o cuidar e o educar. A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 04/2010, que fixa as diretrizes curriculares nacionais da educação básica, em seu art. 22, que trata especificamente da educação infantil, aponta que as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, devendo ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, de modo a atender aos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010a).

Ainda de acordo com essa Resolução, os sistemas educativos precisam envidar todos os esforços no sentido de promover ações a partir das quais as unidades de educação infantil sejam dotadas de condições para acolher as crianças, em estreita relação com a família, com agentes sociais e com a sociedade, prevendo programas e projetos em parceria, formalmente estabelecidos. Essa é uma das premissas básicas nas concepções sobre a ampliação do tempo das crianças nas instituições, ou

seja, as políticas integradas ou intersetoriais. É preciso articulação entre as unidades de ensino, as diferentes Secretarias e outros órgãos, famílias e sociedade de uma forma geral para que os objetivos, metas e ações previstos nos projetos político-pedagógicos sejam efetivamente garantidos. A ampliação da jornada na educação infantil requer a construção de uma pedagogia que respeite a criança como um ser integral e que assegure a construção de contextos educativos humanizantes.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, traz elementos que deverão ser observados na elaboração do projeto político-pedagógico da instituição. Dentre as proposições previstas, destaca-se o art. 4º.

[...] as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, art. 4º).

Essa Resolução estabelece em seus objetivos que a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve propiciar à criança a apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens. Determina também a garantia do direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Para a efetivação desses objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão, entre outras, prever condições

para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a educação em sua integralidade, compreendendo: o cuidar e o educar como indissociável ao processo educativo; a indivisibilidade das dimensões constitutivas da criança, que são a expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e socio-cultural da criança; a participação e o diálogo nas famílias; o respeito e a valorização de suas formas de organização; o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local; o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre elas; a dignidade da criança como pessoa humana; e a proteção contra qualquer forma de violência, seja física, seja simbólica, e contra a negligência no interior da instituição ou praticada pela família (BRASIL, 2009, art. 8º).

Essa Resolução traz ainda, em seu art. 9º, a concepção de que práticas pedagógicas que compõem as diretrizes curriculares da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que possibilitem o conhecimento de si e do mundo, que favoreçam a autonomia, a interação e socialização incen-tivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e a indagação.

Cavaliere (2007) discute o conceito de experiência, como uma possibilidade de vivências reflexivas, pois apenas experiências partilhadas ou conjuntas adquirem real significação. Compreendemos que seja importante aprofundar a ideia de educação infantil em jornada de “tempo integral” a partir do conceito de experiência. Larrosa (2002) nos aponta que a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece. Duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimen-to, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas

a experiência é para cada um singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. A experiência é aquilo que nos perpassa, que nos atravessa. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A experiência é uma espécie de mediação entre ambos. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.

Com isso queremos discutir que o trabalho, as vivências e as atividades realizadas na instituição precisam ter significado, produzir sentido para a criança. O saber da experiência ganha relevância pela sua qualidade existencial, isto é,

[...] sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida [...]. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo (LARROSA, 2002, p. 27).

Assim, a função social da instituição, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é favorecer e produzir práticas de mediação de modo que as experiências permitam às crianças a imersão na sociedade por meio das práticas sociais de sua cultura, das linguagens, dos saberes que essa cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sentidos (BARBOSA, 2010). Empreender essa mudança implica priorizar a atitude de respeito à condição da criança como sujeito de direitos. Trata-se de fomentar um trabalho comprometido com a criança e com algumas escolhas que deverão estar intencionalmente explicitadas no projeto político-pedagógico.

É imprescindível, então, que as instituições considerem que as crianças desde que nascem são cidadãs de direitos, indivíduos únicos, singulares, seres sociais e históricos, competentes, produtores de cultura e indivíduos humanos. Por isso precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a brincar, movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre, expressar sentimentos e pensamentos, desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão, ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação, e ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas (BRASIL, 2006b).

Na coletânea *Em Aberto* (2009), são colocados diversos apontamentos por diferentes autores, no sentido de elencar desde os elementos históricos sobre a educação integral até a implementação das políticas de educação em “tempo integral” na atualidade. Embora o foco do debate seja a educação integral no ensino fundamental, esses apontamentos são importantes para refletirmos sobre as políticas para a educação infantil, implementadas em nível macro, bem como no âmbito do projeto político-pedagógico das instituições, pois os dilemas, contradições e ambiguidades debatidos desde longa data no ensino fundamental parecem estar sendo transpostos à educação infantil.

Dentre as colocações dos autores, destacamos a necessidade de diferenciar educação integral e educação em “tempo integral”, bem como assistência/proteção social (política pública de Estado) e assistencialismo (política populista), isso porque a ideia de “tempo integral” vem se fortalecendo nas tendências atuais dos programas dessa natureza (CAVALIERE, 2009).

Essa diferenciação se faz necessária tendo em vista a relação direta entre “tempo integral” e a ideia de carência, risco, vulnerabilidade, exclusão, violência e não de direito da criança. Essa relação vem sustentando as justificativas dos programas de “tempo integral” que, por sua vez, assumem um caráter autoritário, assistencialista e populista. É preciso, pois, “despolitizar” o discurso e a prática da educação em “tempo integral” marcados pelo populismo e assistencialismo extraindo sua dimensão salvífica (MAURÍCIO, 2009; BOMENY, 2009).

Bomeny (2009), analisando a defesa de Darcy Ribeiro em torno da escola de “tempo integral”, na década de 1980, ainda sugere que, no lugar desse discurso impregnado de uma forte carga assistencialista, seja feita uma junção entre a argumentação sociológica e a pedagógica na defesa da educação em “tempo integral”. A argumentação sociológica se pautava na ideia de a escola integral propiciar uma “[...] ação contínua, deliberada, lenta, duradoura e sempre inconclusa, na direção da formação de hábitos e valorização de atitudes socialmente aceitáveis para a convivência coletiva” (p. 109). A pedagógica estava fundamentada na proposição da política do horário integral como base de escolarização pública. A “[...] escola em tempo integral é projeto de formação – por isso o público-alvo era a infância” (p. 110). Para o sociólogo, a escola de tempo parcial em nada contribuía para a formação das classes populares, e o programa dos Cieps poderia se constituir em uma incursão do Poder Público na assistência pública. A esses posicionamentos, acrescentamos a argumentação política, no sentido da garantia desta educação como direito da criança, visando, como preconiza a LDB/1996, ao exercício pleno da cidadania.

Podemos afirmar que Darcy Ribeiro, ao defender a escola de “tempo integral” como uma incursão do Poder Público na assistência pública, já

apontava um dos grandes elementos presentes no debate sobre educação em “tempo integral” na contemporaneidade, que é a necessidade de se pensar a oferta desse tipo de educação vinculada às políticas públicas (GUARÁ, 2009). Um elemento que não poderá faltar nas diretrizes dos sistemas de ensino, na proposição de seus programas de atendimento em “tempo integral”, é a intersetorialidade que, por sua vez, relaciona-se com outro, também presente no debate, que é o conceito de cidades educadoras (MONTEIRO, 2009; CAVALIERE 2009).

Outra questão fundamental na proposição das políticas públicas, seja em nível de sistema, seja de instituições, é a superação do paralelismo turno e contraturno ou da educação regular e “tempo integral”, porque o tempo expandido não é outro tempo; continua sendo tempo de aprendizagem, tempo de vivência do currículo. A criança assistida no “tempo integral” não é outra criança; continua sendo a mesma criança que tem matrícula na instituição.

Finalmente, uma das questões centrais é o campo da formação dos educadores (professores e demais profissionais) que atuam nas instituições de educação infantil em jornada ampliada. Considerando que essa experiência é uma realidade em curso e que exige a superação de modelos educacionais vigentes, com rotinas, currículos e tempos rígidos e hierarquicamente organizados, faz-se necessário tecer proposições que contemplem as demandas da educação em “tempo integral”, tanto em nível da formação inicial oferecida nas instituições de ensino superior, quanto a continuada, dever dos sistemas de ensino e das instituições.

Com certeza isso impõe articulações entre o Estado e a sociedade, entre as instituições e as famílias e, necessariamente, um regime de colaboração entre os entes federados (Municípios, Distrito Federal, Es-

tados e União), na perspectiva de um Sistema Nacional de Educação.

Arroyo (2012, p. 40) traz uma grande contribuição ao debate sobre educação em “tempo integral” nas diferentes etapas da educação básica refletindo sobre o direito a “[...] tempos-espacos de um justo viver, [mostrando que esses programas] trazem para a pedagogia, a centralidade da vida e corpos não reconhecidos ou mal vividos em lugares não reconhecidos”. Cabe-nos, portanto, envidar esforços “[...] por tempos-espacos reconhecidos como dignos, humanos” (p. 40), neste caso, a instituição de educação infantil, como espaço de viver dignamente a infância.

Considerações finais

Compreendemos que as considerações feitas neste artigo sobre as garantias legais a serem cumpridas para a efetivação da educação infantil em jornada ampliada de tempo integral por si sós não são suficientes para a promoção de um tempo e espaço de um viver mais digno e mais justo. Essas garantias precisam vir acompanhadas de políticas educacionais estabelecidas pelos sistemas de ensino, de políticas inter-setoriais planejadas e executadas pelo Poder Público e por um projeto político-pedagógico elaborado por todos os profissionais que atuam na educação infantil, pelas famílias e pelas crianças.

Na elaboração desse projeto, as questões elencadas acima deverão ser debatidas, constituindo-se na fundamentação teórica sobre a infância, os direitos das crianças e as possibilidades de vivências e experiências significativas e compartilhadas nos espaços e tempos da instituição educativa. Consideramos, pois, ser necessário reiterar que a educação infantil em jornada ampliada de “tempo integral” deve se consolidar como um direito sobretudo da criança, bem como uma opção de escolha das

famílias ou responsáveis e não como uma possibilidade unívoca de matrícula. Esse imperativo impõe a radical necessidade de construção de lógicas de financiamento, gestão e organização desses espaços e tempos a favor da infância e do bem-estar social e cultural da criança.

Referências

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010.

ARAÚJO, Vania Carvalho de; COELHO, G. R.; SIQUEIRA, L. de A. R. Educação em tempo integral na educação infantil: um estudo das concepções e práticas no Estado do Espírito Santo. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto-Portugal. **Anais...** Porto-Portugal: Anpae, 2014. v. 1, p. 1-18.

ARAÚJO, Vania Carvalho de et al. O “tempo integral” na educação infantil: uma análise de suas práticas no estado do Espírito Santo. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL E POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 9., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Anpae Sudeste, 2014. p. 1-10.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo viver. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. In: SEMI-

NÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1. Belo Horizonte, 2010. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 31 dez. 1940. Seção 1, p. 2391.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 set. 1996a. Seção 1, p. 18.109.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996b. Seção 1, p. 27833-27841.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 2006a. Seção 1, p. 5.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2006b.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro

de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004 e nº 10.845, de 5 de março de 2004 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 jun. 2007. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008. Acrescenta inciso X ao **caput** do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 jun. 2008a. Seção 1, p. 8.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 jul. 2008b. Seção 1, p. 1.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. Ed. extra. Seção 1, p. 1.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Educação pública de qualidade**: quanto custa esse direito? 2. ed. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.

CARA, Daniel. Municípios no pacto federativo: fragilidades sobrepostas. **Relatos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 255-273, jan./jun. 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

_____. Escolas de tempo integral versus o aluno de tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

COELHO, Rita de Cássia. Papel do Ministério da Educação na garantia da educação infantil (creche e pré-escola) na perspectiva da Emenda Constitucional n.º 59/2009. In: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil**: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução CNE/CEB n.º 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

_____. Resolução CNE/CEB n.º 04, de 13 de julho de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 jul. 2010a. Seção 1, p. 824.

_____. **Parecer CNE/CEB n.º 08, de 05 de maio de 2010**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5368&Itemid=>>. Acesso em: 10 set. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; CÔCO, Valdete. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 357-370, jul./dez. 2011.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Projeção da população do Brasil por sexo e idade: 2000-2060. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013/default_tab.shtm>. Acesso em: 15 out. 2014.**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 fev. 2014.**

LAROSSA, Jorge. Notas sobre o conceito de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos e representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

MENEZES, Janaina S.S.. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 1, de 24 de julho de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 jul. 2014. Seção 1 p. 19.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep – escola de formação de professor. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <<http://www.observatorio-dopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/estrategias/1-16-tempo-integral>>. Acesso em: 28 out. 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Perfil da educação infantil no Brasil: indicadores de acesso e condições de oferta. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil**: Relatório de avaliação. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. A legislação brasileira e as mudanças na educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 229-244, jul./dez. 2011

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011.

Educação infantil em tempo integral:
infância, direitos e políticas de educação
infantil



Lígia Leão de Aquino

Educação infantil em tempo integral: infância, direitos e políticas de educação infantil

Lígia Leão de Aquino¹

No ano de 2014, a Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/MEC) lançou a proposta de debatermos a ampliação do tempo da jornada diária de atendimento às crianças na educação infantil nos municípios brasileiros, debate esse realizado no interior da política de educação integral para a educação básica implementada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC). Tal proposição provocou certa estranheza, uma vez que as questões sobre educação integral e jornada de tempo integral estão presentes nos estudos e práticas da educação infantil desde sua origem.

Passado o primeiro momento de estranhamento e analisando a oferta de vagas pelas redes públicas municipais brasileiras, verificamos que os princípios de educação integral têm sido cada vez mais desprezados nas políticas municipais de educação infantil; seja pela redução da jornada como estratégia de ampliação de vagas (instituições de horário

¹ Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

integral passam a funcionar em dois turnos, duplicando as matrículas), seja pela redução de vagas para as turmas de creche, uma vez que estas demandam uma razão adulto/criança maior do que as turmas de pré-escola. O desprezo pela creche se evidencia ainda pela intensificação de discursos e de práticas de segmentação do educar e cuidar, com a grande ênfase que tem se dado ao desenvolvimento cognitivo e às aprendizagens escolares das crianças, em detrimento de outras dimensões e experiências. A fragilização do princípio de educar-cuidar como um binômio indissociável também se verifica com a obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade, tornando a segmentar creche e pré-escola.

Considerando, então, o quadro que se configura, aceitamos o desafio de debater o tema a partir de reflexões sobre infância, direitos e políticas de educação infantil.

Infância e crianças

Pelo viés da sociologia da infância e recorrendo aos estudos de Abramowicz e Oliveira (2010, p. 4), entendemos as crianças “[...] como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro”. Diferentemente da perspectiva durkheiminiana, concebemos a socialização “[...] como um processo social de exercício de poder e saber que se impõem sobre a criança, para produzi-la, mas no qual a criança tem participação ativa, ora resistindo, ora reinventado, ora imitando, ora aceitando etc.” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 5). A Sociologia da Infância possibilitou elaborar outra perspectiva para

compreender as crianças e suas infâncias, o que proporcionou novos temas e “[...] novas metodologias que buscaram entender as crianças como produtoras de culturas, a partir delas próprias” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 4).

As crianças produzem cultura, as culturas infantis, como nomeou Florestan Fernandes ao estudar *As “trocinhas” do Bom Retiro* (2004). Nesse estudo se evidencia que as brincadeiras e as relações entre as crianças fora da tutela dos adultos são via de criação da própria infância, mas não exclusivamente desta, uma vez que, por meio das brincadeiras, da cultura infantil, se transmitem e perpetuam elementos que narram sobre outros tempos, operando como via de manutenção e recriação da cultura. Na mesma direção, as pesquisas no campo da Antropologia da Criança têm investigado os lugares ocupados por elas nas sociedades e enfatizam o papel dos pequenos na construção e reprodução da organização social (COHN, 2005).

Como afirmado acima, as crianças são partícipes da produção da própria sociedade, entretanto guardam características diferenciadas, dentre elas, a chamada cultura infantil. Estudos sobre culturas infantis identificam que estas se produzem em espaços e tempos em que as crianças estão mais livres da vigilância dos adultos, isto é, quando elas “[...] têm algum grau de poder e controle” sobre suas ações e o próprio ambiente (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 5), condição mais presente em pátios, parques, horários de recreios, tempos vagos e espaços-tempos de transição. As pesquisas de Oliveira (2009) e Garcia (2008), que investigaram a oferta de educação infantil a partir da perspectiva infantil, relatam que crianças identificam espaços, como escadas, áreas de bebedouros, soleira de porta e pátios, como os seus preferidos e que funcionam como “[...] espaço/lugar de extrema re-

levância por proporcionar ambiente de convivência, de expressão, de exercício de curiosidade, de audácia e autonomia” (AQUINO; GARCIA; OLIVEIRA, 2011, p. 85).

Outro aspecto que trazemos para o debate é quanto àquilo que caracteriza os termos *infância*, *criança pequena* e *bebê* (sujeitos que frequentam a educação infantil). A compreensão e reflexão sobre tais termos ganham maior importância justamente nesses tempos em que se pretende determinar “idades certas”.² Os estudos de Gottlieb (2009) reafirmam o caráter sociocultural do conceito de *infância*, de *criança* e de *bebê*. Os tempos, as características e os lugares das crianças e bebês nas sociedades diferem bastante. A autora alerta para o fato de que os termos “bebê” e “primeira infância” têm sido utilizados de forma indiscriminada e “[...] como se fossem por si só evidentes” (p. 317). Em seguida, esclarece:

De fato, ao invés de identificar um período de tempo absoluto para a primeira infância, muitos povos não ocidentais possuem uma abordagem mais contextual, que depende da aquisição de uma habilidade desenvolvimental específica (tal como andar ou falar) considerada como um marco, não importando quando ela tenha sido adquirida por uma determinada criança (GOTTLIEB, 2009, p. 318).

As contribuições de Gottlieb para nossas reflexões estão ainda na discussão que a autora faz sobre a importância de se considerar os bebês como sujeitos relevantes para os objetivos da antropologia, afirmando que “[...] uma das marcas clássicas da Antropologia Cultural é estudar o ‘Outro’. Certamente é difícil imaginar um outro mais diferente para

² Como observamos em políticas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa do MEC (<http://pacto.mec.gov.br/index.php>); ou ainda nas “Metas e Bandeiras” do “Todos pela Educação”, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) do setor empresarial (<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas#>).

os adultos do que os bebês, qualquer que seja o contexto cultural de ambos” (GOTTLIEB, 2009, p. 320). Esse é um ponto a se considerar quando formulamos políticas e práticas para os bebês, isto é, lembrar que aquele para o qual nossas ações se destinam se constitui em um outro e “um outro mais diferente para os adultos”, exigindo um esforço de rompimento com a perspectiva adultocêntrica e de aproximação com a dos bebês.

A partir dessa primeira problematização, formulamos outras questões: o que pode uma criança? Qual seu lugar e papel em nossa sociedade? Essas são perguntas que devemos enfrentar e que nos remetem à temática do direito.

Direitos: das crianças, das famílias, das trabalhadoras e trabalhadores

Falar de direitos é falar de disputas, lutas de ideias, projetos e práticas sociais. É falar de grupos e interesses particulares e coletivos em diversos campos em disputa. A educação tem sido um dos objetos e um campo de disputa no âmbito dos direitos das crianças.

É inegável a importância das instituições educacionais na vida das crianças, na sociedade contemporânea. A importância está no fato de que estas se constituem, para muitas crianças, como um dos principais lugares de encontro com seus pares e de socialização, de produção de identidade. Entretanto, há crianças para as quais a importância dessa instituição está marcada justamente pela negatividade, como espaço vetado, seja pela ausência de vagas, seja ainda pelo desenvolvimento de práticas que silenciam as vozes infantis e não reconhecem suas marcas

identitárias. Essa situação se agrava se considerarmos o processo de antecipação da obrigatoriedade de frequência escolar, agora a partir dos quatro anos de idade. Crianças pequenas, esses “outros” para os adultos e seus/as professores/as, terão espaço para viver intensamente sua condição de infância, de produzir e se produzirem culturalmente, integradas ao seu grupo de pertencimento identitário? Não podemos esquecer, como nos alerta Arroyo (1988, p. 7), que a “[...] história da educação escolar não tem seguido uma lógica humanitária, protetora e formadora, mas a lógica brutal da sociedade mercantil”, e esta também se faz presente na educação das crianças pequenas.

O projeto de universalização da educação, tomando como referência as experiências e os modelos de um único grupo, no caso, a classe média urbana, embora pressupondo garantir direitos a todos, acaba por ferir e mesmo negar outros direitos, além de estar apenas reproduzindo um modelo de sociedade desigual. Assim, ao se proclamar a defesa de direitos para todas as crianças terem aquilo que já é oportunizado às crianças da classe média urbana, reproduz-se o que Vandembroeck (2009, p. 15) critica como uma perspectiva liberal, individualizante e equalizante, a qual se expressa numa crença de que “[...] o crescimento financeiro e a construção do estado ‘moderno’ de bem-estar social erradicariam todas as diferenças e fariam todos felizes”. Tais discursos, que visam a impor uma ação uniforme como um suposto direito, desconsideram a complexidade da temática dos Direitos Humanos que, ao longo da História, têm sido resignificados, visto que, “[...] por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO 1992, p. 5).

A ideia de direitos individuais tem como referência o ideal burguês (homem, adulto, branco, europeu) e diz respeito ao conceito de Direitos Humanos do século XVIII. Ao longo desses séculos, vivemos um processo de ampliação do conceito de Direitos Humanos que, no meado do século XX, a partir dos movimentos sociais e de lutas anti-colonialistas, se afirmaram como princípios de direitos coletivos para além dos direitos individuais. Esse alargamento dos direitos se produziu no embate entre a ideia de universal e particular que, embora em polos antagônicos, se entrelaçam, como defende Ortiz (2007). Para a afirmação de direito de todos (polo universal), foi preciso cada vez mais incorporar as diferenças (polo particular), exigindo a elaboração dos Direitos das Mulheres, das Crianças, dos Negros, dos Povos Indígenas, dos Deficientes.

O direito à educação integra a categoria das liberdades e dos direitos sociais e econômicos que, juntamente com as categorias direitos e liberdades individuais e direitos coletivos, constituem os direitos humanos garantidos por legislação internacional. Esses direitos se compõem em universais e muitas vezes competem entre si ou se contradizem, daí a complexidade para abordar o tema dos direitos das crianças à educação, que não se limita a direito de igual acesso da pessoa. Vandebroek (2009, p. 15) alerta para essa questão, quando lembra que, atualmente,

[...] a comunidade da pequena infância está muito mais atenta ao fato de que igualdade e equidade não são sinônimas. A busca por justiça social e mudança está intrinsecamente de mãos dadas com a possibilidade de lidar com a multiplicidade das diferenças em um caminho produtivo ao invés de minimizar a diversidade.

Portanto, os direitos individuais precisam ser pensados na relação com os direitos coletivos que remetem à dimensão das identidades culturais (étnicas, de classe, de gênero, etárias/geracionais etc.). Aqui não é demais citar a máxima de Boaventura Souza Santos (2003, p. 56):

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Retomando a discussão sobre a pertinência, ou não, da obrigatoriedade de frequência das crianças de quatro e cinco anos em instituições educacionais e também a de escola em tempo integral como estratégias para reduzir desigualdades sociais, pensamos que tais propostas se fragilizam quando lembramos que a escola, ou a educação escolar, desde a sua origem, também tem representado um processo de colonização das crianças e suas famílias, especialmente as das camadas populares. No que se refere a projetos de Educação em Tempo Integral, Arroyo em 1988 já insistia na necessidade de uma leitura crítica de tais proposições, em geral, concebidas pautas em uma visão de escola como único lugar saudável e culturalmente legítimo para as crianças, onde a “verdade” e a “bondade” se encontram, em oposição aos espaços por onde circulam os trabalhadores e as classes populares, como *praças, feiras, botecos e mesmo a família comum* (ARROYO, 1988, p. 5). Mais adiante, o autor prossegue:

[...] é impossível entender as propostas de tempo integral, sem entender a história das propostas de educação integral, sua concepção social, do trabalho, da cultura, do adulto e da criança, das relações entre classes. Uma de suas marcas permanentes é a concepção dualista entre cultura, saber e bondade

legítimos e o vulgar saber, a incultura, ignorância, perversão contaminante das massas. É a ruptura entre a existência material e social e os processos educativos.

Dessa forma, a oferta de educação infantil precisa ser formulada de modo a atender aos interesses e necessidades dos sujeitos a quem ela se destina, que vem a ser as crianças e suas famílias, lembrando que essa etapa educacional é direito das crianças, mas também dos trabalhadores e trabalhadoras (cf. Constituição Federal, art. 7º, XXV)³ e ainda as especificidades próprias dessa faixa etária e dos grupos de pertencimento das crianças. Isso significa que a localização dos equipamentos (próximo à residência ou ao local de trabalho), o tempo de jornada (meio período ou estendido), até a proposta pedagógica devem ser definidos em consonância com a comunidade atendida, considerando ainda que garantir o direito das crianças à educação desafia as práticas e políticas, especialmente numa sociedade como a brasileira, que se constitui em grande diversidade sociocultural e também por interesses antagônicos que produzem disputas de projetos societários. Não podemos ser ingênuos e acreditar que as instituições educacionais e suas políticas estão isentas dessas forças políticas. É preciso um permanente processo de reflexão e indagação sobre nossas ações e decisões.

Políticas de educação infantil

No Brasil, contamos com um conjunto de documentos legais e oficiais, produzidos nas últimas décadas (mais de 25 anos) que, pelo menos formalmente, garante o direito das crianças à educação. São eles: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

3 “Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)” (BRASIL, 1998).

(1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996), Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (2000), Critérios para Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995, 2009c), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999, 2009b) e os Pareceres que as fundamentam (1998, 2009a), Plano Nacional de Educação (2001, 2014b), Política Nacional de Educação Infantil: direito das crianças de zero a seis anos à educação (2005a), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006a), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006b), Educação Infantil no Campo (2014a), Brinquedos e Brincadeiras de Creches (2012a), Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (2012b), Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo (2012c), dentre outros.

Além dos documentos formais, a educação infantil tem sido contemplada em políticas nacionais por meio de diversas ações e programas do Ministério da Educação, como o Proinfantil (2005b), o Proinfância (2007), o Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNEB (2008), o Merenda Escolar (2009d) e o Apoio ao Transporte Escolar (2009e).

Os documentos, legislação e programas destinados a políticas para a educação infantil evidenciam o tensionamento entre campos e correntes teóricas na disputa de concepções e, em última instância, de projetos de sociedade. A legislação nacional e os programas e ações do Ministério da Educação refletem tanto ideias de afirmação das crianças como sujeitos potentes, produtores de cultura e que de fato são diversas em seu modo viver, assim como os vários grupos sociais existentes refletem ideias de padronização, controle e subjugação das crianças (AQUINO, 2013).

Nesse sentido, indagamos como se produzirá essa Política de Educação Infantil em Tempo Integral articulada à educação básica, uma vez que parece estar ocorrendo muito mais uma contaminação da educação infantil pelo ensino fundamental do que o inverso, como desejávamos. Para muitos, a integração da educação infantil ao sistema de ensino e a passagem da criança de seis anos para o ensino fundamental poderia provocar mudanças nas concepções e práticas da escola fundamental, daí a ideia de contaminação. Mas, ao que temos assistido é uma intensificação do modelo escolar de currículo disciplinar e sem espaços para brincadeiras, vivências e expressão das crianças e suas culturas, não só na pré-escola mas também na creche.

A proposta de inserir a educação infantil no programa já existente como estratégia para incrementar o debate sobre o caráter de educação integral e incentivar os poderes municipais a ofertar jornada estendida nas creches e pré-escolas, pode se constituir em mais uma armadilha, operando contrariamente. Se tal proposta se fizer nos moldes do programa já existente para o ensino fundamental, parece desconsiderar a própria identidade da educação infantil, constituída tanto por sua origem e trajetória histórica como pela legislação vigente que estabelece como finalidade dessa etapa a promoção do desenvolvimento integral da criança e da educação complementar à família.

Historicamente, a educação infantil se caracteriza como educação integral, seja em sua atenção que implica educar e cuidar, tomando a criança de modo integral,⁴ seja no que concerne à sua organização de tempo, de horário integral. Se, na ação das creches, parece predominar

⁴ A LDBEN/96 estabelece, em seu art. 29, o seguinte: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

a dimensão de cuidado e, na das pré-escolas, a de educar, na prática, em ambas sempre se desenvolveu o binômio cuidar-educar. Isso porque, especialmente na relação com crianças pequenas, não é possível cuidar sem educar, mesmo que seja educar para a submissão, para a adaptação/acomodação/conformação das crianças e suas famílias à sua condição de pobreza e subalternidade (KUHLMANN JUNIOR, 1998). Já no que se refere à pré-escola, vemos, nas primeiras iniciativas, um compromisso com a educação integral da criança, como as pedagogias de Fröbel e Montessori, que influenciaram as primeiras ações no Brasil (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Entretanto, nos últimos anos, na sociedade brasileira, temos um processo de institucionalização da educação das crianças pequenas no âmbito das políticas públicas, o que tem representado cada vez mais uma intensificação da regulação das práticas realizadas nessa etapa da educação. Esse processo tem produzido um paradoxo: por um lado, a imposição/obrigatoriedade de oferta e garantia de direito a acesso tem provocado uma expansão, mas, por outro lado, essa expansão tem resultado em restrição – como a redução do tempo de oferta, das práticas de brincar, do cuidado integrado ao educar. Mas as crianças, como alguns estudos já têm indicado, reclamam para si outra escola, como expõe Zaine Mattos (2009) em sua investigação de mestrado, que buscou a perspectiva das crianças sobre a implantação de programa de tempo integral em turmas de educação infantil no município de Juiz de Fora/MG:

As crianças sinalizaram nestes cinco meses de pesquisa para a necessidade da ludicidade, intensidade dos tempos, diversificação de atividades e necessidade de serem ouvidas, portanto, as escolas de educação em tempo integral, necessitam, antes de tudo conceber as crianças como um ser multidimensional,

respeitando-as e ouvindo-as para que este espaço se torne um espaço privilegiado para a infância na contemporaneidade (MATTOS, 2009, p. 124).

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **A sociologia da infância no Brasil**: alguns aportes. II GRUPECI – Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.gpime.pro.br/grupec/ADM/Impressos/trabalhos/TR15.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2010.

AQUINO Ligia Maria Leão de. Infância e diversidade nas orientações nacionais para a educação infantil. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (Org). **Educação infantil e diferença**. Campinas/SP: Papyrus, 2013.

AQUINO, Ligia Leão de; GARCIA, Paola; OLIVEIRA, Denise R. Pátio escolar na educação infantil e sua apropriação: contribuições a partir da perspectiva das crianças. In: AZEVEDO, Giselle A.; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; TÂNGARI, Vera Regina (Org). **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres**: uso, forma e apropriação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011.

ARROYO, Miguel. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 65, maio 1988.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 22, de 17 de dezembro de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB022.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 4, de 16 de fevereiro de 2000. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 de julho de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República**

Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2005a.

_____. Ministério da Educação. Proinfantil. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12321:proinfantil-apresentacao&catid=288:proinfantil&Itemid=548>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006b.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE. **Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil/Proinfância**. Brasília: MEC/FNDE, 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-projetos-arquiteticos-para-construcao>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**: leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n° 20, de 11 de novembro de 2009a**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2097&Itemid>. Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n° 05, de 17 de dezembro de 2009b**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009b. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2009c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Merenda escolar**. Brasília: MEC/SEB, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=216&Itemid=258>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Transporte escolar**. Brasília: MEC/SEB, 2009e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=213&Itemid=257>. Acesso em 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Brasília: MEC/Secad, 2009f. 52 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12451&Itemid=>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert); Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11284&Itemid=>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Brasília: MEC/SEB, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12465&Itemid=>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Educação infantil do campo. **Proposta para a expansão da política**. Brasília: Ministério da Educação/Ministério do Desenvolvimento Agrário/Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília: MEC/SEB, 2014a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16264&Itemid=>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Ed. extra. Seção 1, p. 1.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-Posições**. Dossiê Educação Estética, Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, v. 15, n 1, p. 229-250, jan./abr. 2004.

GARCIA, Paola. **O espaço e o lugar de educação infantil da rede pública de Petrópolis pelo olhar das crianças**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2008.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia/USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, jul./set. 2009.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MATTOS, Zaine S. **Escola de educação infantil em tempo integral da rede pública municipal de Juiz de Fora**: a perspectiva da infância. 2009. (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2009.

OLIVEIRA, Denise R. M. de. **Educação infantil na perspectiva da criança de contexto rural**: questões para pensar a política de educação do campo em Juiz de Fora. 2009. (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Monica (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 7-16, jan./abr. 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VANDENBROECK, Michel. **Vamos discordar**. Tradução de Tatiane C. Rodrigues. Revisão técnica de Anete Abramowicz. Revista Eletrônica de Educação, v. 3, n. 2, p. 13-22, 2009. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/42/47>>. Acesso em: 18 jul. 2012.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO



APOIO:

FNDE *Fundo Nacional de
Desenvolvimento da Educação*



REALIZAÇÃO:



Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

ISBN 978-85-7772-272-3



9 788577 722723 >